Yulia Solovieva
Luis Quintanar Rojas

LA METODOLOGÍA FORMATIVA EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL

GIUNTI EOS
PSYCHOMETRICS

Avda. Reina Victoria, 8 - 2º Planta - 28003 - MADRID - 91 554 12 04 - giuntieos@giuntieos.com - www.giuntieos.com

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN: Esther Legorgeu Bermejo

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Yulia Solovieva y Luís Quintanar Rojas

© Editorial EOS
Avda. Reina Victoria, 8. 2ª planta. 28003 MADRID

ISBN: 978-84-9727-808-9
Depósito Legal: M-10248-2019

Preimpresión: Ubica-t Soluciones Creativas
Impresión: Gráficas 82

Printed in Spain - Made in Spain

Índice

Prólogo 5

Capítulo 1. Las ideas de Vigotsky y los problemas actuales de la psicología 9
P. Ya. Galperin

Capítulo 2. El problema de la actividad en la psicología soviética 15
P. Ya. Galperin

Capítulo 3. Mecanismos psicológicos de la generalización 35
N.F. Talizina

Capítulo 4. Hacia el problema de la atención 57
P. Ya. Galperin

Capítulo 5. La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento 65
P. Ya. Galperin

Capítulo 6. P. Ya. Galperin y J. Piaget 75
L.F. Obukhova

Capítulo 7. La psicología de Galperin y su aplicación 91
Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Capítulo 8. La formación de la conciencia gramatical en la escuela primaria 113
Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Capítulo 9. La enseñanza del idioma inglés que conduce al desarrollo linguístico 135
Yulia Solovieva

Capítulo 10. Acerca de la mediatización 157
Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Capítulo 11. Metodología del estudio psicológico desde el enfoque histórico cultural 181
Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

© Editorial EOS

Prólogo

En el presente libro ponemos a consideración del lector algunos de los escritos psicológicos independientes de Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988). Queremos precisar que estos textos nunca fueron traducidos al idioma español ni tampoco hubo reflexiones o aportaciones teóricas o prácticas que hubiesen surgido a partir del estudio de la concepción psicológica de este autor.

Debemos señalar que anteriormente hemos traducido seis de los textos de este psicólogo del ruso al español y fueron publicados por la Editorial Trillas en 2011 (*Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*). Estos textos son: *"La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos"; "Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y los conceptos"; "La formación de los conceptos y las acciones mentales"; "Acerca del lenguaje interno"; "La investigación del desarrollo intelectual del niño"* y *"La dirección del proceso de aprendizaje"*.

Los cuatro textos nuevos que presentamos en esta compilación son: *"La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento"; "El problema de la actividad en la psicología soviética"; "Las ideas de L.S. Vigotsky y los problemas actuales de la psicología"; "Hacia el problema de la atención"*.

El libro inicia con los planteamientos teóricos más generales expresados en diversos textos de P. Ya. Galperin (capítulos 1 y 2). Después de estos capítulos, ofrecemos el texto *"Mecanismos psicológicos de la generalización"* de N.F. Talizina (capítulo 3), en el cual se precisa la posibilidad de formar experimentalmente generalizaciones conceptuales en lugar de las empíricas en niños preescolares mayores. Este texto ejemplifica y permite profundizar, con ejemplos prácticos, las implicaciones de la concepción de P. Ya. Galperin en relación al desarrollo intelectual del niño. Más adelante continúan los textos que abordan problemas psicológicos más particulares (capítulos 4 y 5): *"Hacia el problema de la atención"* y *"La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento"*.

El libro contiene un texto (capítulo 6) denominado *"P. Ya. Galperin y J. Piaget"* de L.F. Obukhova, una de las alumnas y colaboradoras cercanas de P. Ya. Galperin –actualmente profesor en la facultad de Psicología de

© Editorial EOS

la Universidad Estatal de Moscú y de la Universidad Psicológica y Pedagógica de Rusia–. Siendo un brillante pensador y experimentador, curiosamente, P. Ya. Galperin no fue un escritor productivo y sus publicaciones no son numerosas, pero sus textos son impactantes por la profundidad de sus ideas, la lucidez de expresión y lo novedoso de su propuesta teórica y metodológica. Es un caso donde la calidad supera la cantidad. Para completar esta edición hemos tomado la decisión de incluir este texto de L.F. Obukhova, debido a que, de una manera clara e instructiva, expresa las semejanzas y las diferencias entre las teorías de J. Piaget y P. Ya. Galperin, dos grandes psicólogos del siglo XX.

Ambas teorías no solo se deben comprender como dos teorías del desarrollo intelectual, sino como dos enfoques metodológicos distintos, tanto de investigación psicológica como de acercamiento de la práctica educativa en todo el mundo. Estas dos metodologías son: el método de cortes para la valoración del desarrollo ontogenético, principalmente el desarrollo intelectual (J. Piaget), y el experimento genético formativo (P. Ya. Galperin). Desde este punto de vista, los grandes oponentes no son J. Piaget y L.S. Vigotsky, sino J. Piaget y P. Ya. Galperin. Estas ideas las desarrollamos en el capítulo *7*, *"La psicología de P. Ya. Galperin y su aplicación"*.

En el caso de la práctica educativa según el método de cortes, surge el constructivismo, mientras que al experimento genético formativo le corresponde la enseñanza que conduce al desarrollo. Tenemos la esperanza de que estas diferencias y verdades psicológicas sean comprendidas y concientizadas por los lectores y que puedan hacer su propia elección reflexiva al respecto.

Sin que J. Piaget mismo lo quisiera, sucedió que sus ideas se han retomado para justificar y organizar la práctica educativa en el nivel preescolar y en la escuela primaria. Sabemos perfectamente que, hasta el momento, la implementación del constructivismo se considera como la propuesta más avanzada en el área educativa, mientras que la metodología de la enseñanza que conduce al desarrollo se desconoce. Consideramos que nuestra obligación y deber es difundir esta metodología y mostrar sus amplias posibilidades en la solución de los problemas que hoy enfrentamos en la educación en el mundo.

Precisamente con este objetivo incluimos en el libro nuestros textos que sugieren una continuación de elaboración, tanto teórica como metodológica y didáctica, desde la propuesta de P. Ya. Galperin. La lectura de textos clásicos de la psicología puede ser justificada desde el punto de vista histórico, pero esto no limita a la lectura de textos de Galperin. Los pensamientos expresados en su obra nos impulsan a promover la metodo-

© Editorial EOS

logía del experimento genético formativo y de la enseñanza que conduce al desarrollo en diversas áreas educativas.

De esta manera, el capítulo 8, *"La formación de la conciencia gramatical en la escuela primaria"*, expresa nuestra propuesta para la enseñanza de conceptos gramaticales iniciales y explica su origen basado en el capítulo de Galperin *"La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento"*. Con ello queremos mostrar que un texto de 12 páginas de Galperin puede servir como base metodológica para la elaboración de propuestas didácticas.

En el capítulo 9, *"Diseño introductorio para la enseñanza del idioma inglés"*, mostramos nuestras ideas respecto a la necesidad de sistematizar y ordenar las etapas de adquisición del idioma extranjero en correspondencia con el enfoque de P. Ya. Galperin.

Los últimos capítulos abordan aspectos teórico-metodológicos esenciales del enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad. En el capítulo 10 consideramos el tema de la mediatización en la obra de L.S. Vigotsky y cómo actualmente se retoma este paradigma. El capítulo 11 presenta un ensayo comparativo de los métodos que se utilizan en los estudios psicológicos y las consecuencias que estos tienen para las correlaciones entre el enfoque teórico, el método utilizado y las formas de análisis de los datos.

Los textos de P. Ya.Galperin que se compilan en este libro nos ayudan a expresar sus ideas como son y nos da gusto tener esta oportunidad. Esperamos que el conocimiento de las ideas de P. Ya. Galperin y la posibilidad de su continuación encontrarán respuesta en los lectores en países hispano-parlantes.

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas
Ciudad de Puebla, 2018

© Editorial EOS

Las ideas de Vigotsky y los problemas actuales de la psicología[1]

1

P. Ya. Galperin

Hace tiempo, para mí y para muchos de mis coetáneos, las ideas de Vigotsky eran un rayo de luz en el caos de la crisis psicológica. La psicología de aquellos tiempos estaba dividida en dos: por un lado, se encontraba la psicología fisiológica, experimental, explicativa y científica, pero tan poco psicológica y tan poco científica, que el conductismo y la reflexología, sin duda alguna, declaraban que era posible explicar la conducta sin necesidad de tener una "psicología". Por otro lado, se encontraba la psicología de las etnias de Wundt, la psicología de la historia de Diltei e incluso la psicología como ciencia del alma, no como ciencia explicativa, sino descriptiva, no como ciencia experimental, sino "comprensiva", que penetraba en los "valores" superiores y dirigía las aspiraciones humanas. Ante nuestros ojos tenían el cuadro de gran fuerza de la conciencia revolucionaria de las masas –una conciencia acerca de la educación y del renacimiento de la cual se preocupaba, entre las dificultades increíbles, el gobierno revolucionario–. La historia misma estableció el problema de la conciencia en el centro de la recomprensión teórica de la psicología.

Para nosotros, las ideas de Vigotsky representaban una comprensión nueva de la psicología, junto con las estrategias del estudio experimental. El dualismo de lo físico y lo psíquico, de la psicofisiología y la psicología del alma no solo se rechazaba, sino que se sustituía por una diferenciación de formas naturales e inmediatas de la actividad por las formas sociohistóricas, instrumentalmente mediatizadas y específicamente humanas de la actividad psíquica, más brevemente, las funciones psíquicas inferiores y superiores. La posición de Vigotsky de que las funciones psíquicas se forman en la comunicación verbal de las personas, rechazaba una representación inútil de la psicología clásica acerca de la forma de la naturaleza interna desde el inicio de la actividad psíquica. La posición de que las funciones psíquicas "crecen hacia adentro", señalaba una nueva vía

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

para el estudio objetivo. Debido a que la mediatización de las funciones psicológicas pasa por un camino largo y se descubre durante el desarrollo ontogenético del niño, el estudio del desarrollo psicológico se convierte en el método básico de la psicología general. Debido a que en este desarrollo se observa un cambio notorio de las funciones dominantes –de la percepción a la memoria y de ella al pensamiento– en cada nivel del desarrollo se establece su correlación nueva y estos cambios, junto con el desarrollo de la mediatización, ofrecen una teoría general acerca de la estructura semántica y sistémica de la conciencia[2] y su desarrollo.

Este era un sistema grandioso en la nueva psicología. La percepción primaria de que la vida del alma era espontánea e intuitiva, nos parecía verdadera. Pero cuando comenzamos a razonar, descubrimos grandes dificultades: la incompatibilidad total de las ideas de Vigotsky con las representaciones tradicionales acerca de la psique y las contradicciones complejas dentro del mismo sistema.

Los fenómenos psíquicos se consideraban inicial y absolutamente internos e indivisibles y totalmente aislados de las cosas tangibles del mundo externo –¿cómo pueden surgir estos, formarse y desarrollarse desde las relaciones externas entre las personas, a pesar de que haya una comunicación verbal entre ellas?–.

Se consideraba que los fenómenos psíquicos solo se descubren directamente a través de la introspección y que en una observación externa no se pueden captar ni siquiera sus mínimas huellas –¿cómo se pueden establecer en las relaciones externas y parecerse a ciertas relaciones materiales?–.

Se consideraba que los fenómenos psíquicos son, por su esencia, combinaciones y cambios de representaciones de acuerdo a asociaciones y efectos de los afectos. Este proceso adolecía de sujeto, el cual no podía ser descubierto mediante la introspección. Tampoco ante la observación externa, ni en la psicología estrictamente empírica tenía lugar el concepto de sujeto. ¿Cómo sería posible la mediatización de las funciones psíquicas, la cual siempre presupone a un sujeto que utiliza el medio?

Las dificultades existieron también en el sistema mismo de las nuevas ideas.

El instrumento era el único elemento en la estructura de la actividad mediatizada, pero ¿cuáles son los otros elementos y las relaciones entre ellos y cuál es la estructura en general? Esto era muy importante para comprender la relación entre las funciones inferiores naturales (a las cuales Vigotsky

2 La traducción más cercana al original de este término debería ser: "estructura del sentido y sistema de la conciencia". Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

frecuentemente las denominaba *biológicas)* y para comprender cuál es su diferencia en comparación con el reflejo subjetivo de los procesos nerviosos (tal como los representaban en la psicología tradicional).

Crecimiento hacia adentro

Incluso las formas del pensamiento lógico, además de las diversas acciones objetales que se aprenden en la vida cotidiana y en las ciencias, a través del *crecimiento hacia adentro,* se convierten en formas mentales, es decir, realizadas en la mente, pero no se convierten en formas psíquicas. Si en la comunicación verbal surgen las formas de pensamiento (por ejemplo, la discusión acerca del objeto y las formas nuevas de convencer a los oponentes), en la mente, estas adquieren una forma esquematizada y generalizada de las operaciones lógicas y dialógicas, pero tampoco estas se convierten en procesos psíquicos. En las posiciones de Vigotsky hay algo profundamente correcto, pero al mismo tiempo "no es así del todo y, de nuevo, no resulta".

El signo como instrumento de mediatización y formación de las funciones psíquicas superiores. La analogía con las herramientas es muy demostrativa, pero al mismo tiempo peligrosa. Este gran problema –pasar de la lucha con las circunstancias, con los cambios en el organismo, a los órganos artificiales, instrumentos y medios de la existencia material– fue solucionado en el desarrollo histórico-social de la humanidad. Pero no todos los signos son instrumentos. En los animales también hay signos, pero el ser humano inventa signos constantemente, que se convierten en instrumentos, gracias a que se apoyan en el sistema del idioma natural. Hay de signos a signos; los signos del idioma natural no pueden ser igualados con los signos naturales o artificiales. Detrás del lenguaje se encuentran formas determinadas de la conciencia humana y si, omitiendo esto, se pasa directamente del signo al objeto, inevitablemente se observa una reducción del signo verbal a un estímulo natural –un instrumentalismo falso de toda la teoría acerca de la mediatización y un exilio permanente de la naturaleza histórico-social y de la comprensión acerca del origen de las funciones psicológicas superiores[3]–.

En el inicio de los años 30, todas estas dificultades quedaron en segundo plano por el problema que surgió con los estudios experimentales de la mediatización: el problema de las fuerzas que actúan sobre el desarrollo

3 Debemos admitir que, con toda la complejidad de la idea expuesta por el autor, parece fundamental para la crítica de un enfoque que intenta simplificar y limitar al uso de los instrumentos (tan difundida actualmente en la literatura) que pretende difundir el enfoque histórico cultural, sin tener contacto con los seguidores directos de este enfoque. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

psicológico. Se señalaron dos fuentes de estas fuerzas. Una de ellas era el proceso de enseñanza organizada (o desorganizada), la cual presupone no solo los instrumentos de mediatización, sino el impulso para su uso. Para actuar, cada impulso externo debe convertirse en interno. Y esta es la otra fuente verdaderamente psicológica: los motivos, los intereses, las necesidades y, en general, los afectos encubiertos detrás de la formación de una idea y detrás del desarrollo del pensamiento en el plano de la edad. Así, en el sistema de ideas de Vigotsky se señalaron dos grandes problemas: la enseñanza y el desarrollo intelectual; las interrelaciones entre el afecto y el intelecto. Evidentemente, en el segundo de estos problemas se concentraron precisamente los intereses psicológicos, además de que en Vigotsky, al igual que en Spinoza, el problema del dominio de los afectos y el problema de la voluntariedad conformaban, probablemente, el nervio interno clave de todas sus búsquedas psicológicas. El problema del intelecto y el afecto fue el centro de interés de Vigotsky en el último periodo de su creatividad.

Sin embargo, muchos contemporáneos de Vigotsky, así como muchos partidarios, lograron percibir el peligro de esta nueva concentración en la "conciencia". En contra de este peligro se manifestaron A.N. Leontiev y S.L. Rubinstein. Ellos subrayaron que la psique conforma un elemento importante en el sistema de la actividad externa con sentido, que la psique se forma y se desarrolla dentro de esta actividad y se determina por sus leyes y sus objetivos. Para demostrar esta posición se dedicaron muchos estudios experimentales en los años 30, 40 y 50. En relación con estos estudios se elaboró una teoría acerca de los determinantes de la conducta –sus objetivos y sus motivos, sus necesidades y sus sentidos– acerca de sus interrelaciones en la estructura de la personalidad y su significado para el desarrollo.

A la luz de amplios e importantes estudios que atrajeron la atención en los años 60 y 70, se dejó a un lado un problema fundamental, que también parece elemental: ¿qué es la psique misma?, ¿qué es lo que conforma el objeto de estudio de la psicología? Ahora, en los años 80, este problema surge nuevamente ante nosotros.

Los estudios experimentales en diversas áreas de la psicología y de ciencias afines, aportaron suficiente material para la concientización de esta nueva etapa en el desarrollo de la psicología. Pero al mismo tiempo, la continuación de los estudios empíricos con esta ausencia de orden, ya no parece tan productiva. Evidentemente, no se pueden menospreciar estos estudios que demostraban el reconocimiento del sujeto, aunque sea de manera intuitiva, junto con su actividad dirigida al objetivo. Pero la concientización teórica no se lograba, y por ello se observaba una práctica limitada. Para superar este desorden teórico y la limitación práctica,

© Editorial EOS

es necesario superar el contenido concreto de las viejas representaciones empíricas acerca de la psique y acerca del objeto de la psicología.

Esta exigencia no es del todo nueva, solo que hasta ahora no se ha cumplido. En el periodo de la crisis abierta de la psicología occidental (aproximadamente entre 1910 – 1935), las concepciones de la psicología clásica se sometían a la crítica desde aspectos muy diversos, pero las características básicas de lo psíquico y del objeto de la psicología quedaron como algo intocable. Incluso el conductismo y la reflexología rechazaban el estudio científico de la psique, precisamente porque no la imaginaban distinta de sus características establecidas en la psicología empírica[4]. Debido a ello, la crisis de la psicología nunca se solucionó y de forma encubierta persiste hasta nuestros días[5].

La psicología soviética, apoyándose en el materialismo dialéctico, rechazaba el dualismo ontológico de lo físico y lo psíquico y, siguiendo las posiciones del materialismo histórico, reconocía al sujeto, a la personalidad y a la conciencia para la actividad humana. A pesar de lo anterior, las características de la psique propiamente dicha, que conformaban la base de la psicología clásica, no se sometían a una revisión crítica. Actualmente, solo en los trabajos clásicos del materialismo dialéctico[6] es posible encontrar las expresiones que motivan a esta revisión.

¡Pero esto hay que hacerlo en el futuro! Sin esta nueva comprensión de aquello que conformaba la semilla de la verdad en la comprensión clásica de la psique y, porque esta era falsa en general, qué es en realidad aquello que llaman actividad psíquica y qué es lo que conforma en ella el objeto de la psicología –en otras palabras, sin superar las así llamadas bases empíricas de la psicología clásica– es imposible emprender la elaboración sistemática de la psicología como ciencia objetiva.

Por ello es que las ideas de Vigotsky constituyen el inicio de una nueva psicología.

---

4 Una pequeña excepción es el psicoanálisis. Su reconocimiento de la "psique inconciente" era producto de una concepción mecanicista de la materia, la convención de que los procesos materiales son ajenos a todo sentido y por ello para los procesos inconcientes pero con sentido, era necesario identificar una esfera específica. En nuestros tiempos los procesos de información con el contenido sensorial relacionados con el sentido y con los "complejos actuales" hacen rechazar esta hipótesis. En todo lo demás, el psicoanálisis, como toda la psicología clásica, representaba a la vida psíquica en forma de interacción constante de los complejos de representaciones de acuerdo a las relaciones asociativas y efectos afectivos. Nota del Autor.

5 Este texto fue escrito a principio de los años 80 del siglo XX. Nota de los Traductores.

6 En original: marxismo-leninismo. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

El problema de la actividad en la psicología soviética[1]

2

P. Ya. Galperin

Durante más de 30 años –desde la mitad de los años treinta hasta la mitad de los años sesenta– el problema de la actividad se ha convertido en el problema principal de la psicología soviética. Sus orígenes se remontan a los años veinte, cuando ante los psicólogos soviéticos (con toda su novedad y frescura) aparecía el movimiento revolucionario de las masas populares. La gran fuerza de la conciencia de clase de trabajadores y campesinos, bajo la dirección del Partido Bolchevique, logró superar las dificultades que parecían ser insuperables para los observadores externos, y realizar lo que parecía imposible. La conciencia resultó ser una gran fuerza y así, en los años veinte, el problema de la conciencia se convirtió en el problema rector de la psicología soviética.

El primer paso en la comprensión de la esencia de la conciencia se expresó con la frase: *"tal como es la vida, es la conciencia"*. Sin embargo, esta aún no es ninguna psicología, más bien es una perífrasis de una de las posiciones básicas del materialismo histórico. El primer paso hacia la comprensión de la teoría propiamente psicológica de la conciencia (y realmente fue un paso atrevido) fue hecho por L.S. Vigotsky. Las funciones psíquicas propiamente humanas, decía él, surgen de las formas de comunicación entre las personas, a través del paso del *"arraigo"* y se convierten en *"forma de comunicación del hombre consigo mismo"*. Más adelante se convierten en los procesos propiamente psíquicos. Así como la forma básica de la actividad humana –el trabajo– se diferencia de la actividad del animal por la presencia de la mediatización con las herramientas, la actividad psíquica del ser humano se diferencia de la actividad psíquica de los animales también por la presencia de la mediatización, a través de instrumentos psicológicos o signos de todos los tipos. Entre todos ellos, el primer lugar (por su volumen y uso sistemático), evidentemente, lo ocupan los signos del idioma.

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

El origen de *afuera hacia adentro,* la transformación de la actividad externa en actividad psíquica y la estructura mediatizada instrumental de esta última, significó un salto hacia una comprensión absolutamente novedosa de la actividad psíquica del ser humano. Pero todo esto aún se expresaba en los conceptos de la *psicología de la conciencia*. Se suponía que la esencia del signo es su significado, el cual se equiparaba con el concepto; los significados se desarrollan y esto mismo ya implica el desarrollo del concepto; el concepto es la *célula de la conciencia;* el desarrollo de la conciencia implica el desarrollo de la estructura sistémica del sentido de la conciencia. El problema principal seguía siendo la conciencia (su estructura, su desarrollo) y la psicología se mantenía como una psicología de la conciencia. Esta limitación con la conciencia (sin una separación definitiva de la comprensión tradicional de la misma) producía una serie de contradicciones entro lo viejo y lo nuevo. Era necesario romper los cuadros clásicos de la *psicología de la conciencia,* convirtiéndose en el objetivo del siguiente periodo.

A principio de los años treinta, bajo la influencia de los "cuadernos filosóficos" de Lenin y de los manuscritos del "Archivo" de Marx y Engels, publicados por primera vez en idioma ruso, surgió el *problema de la actividad* como tal, más exactamente de la *actividad con sentido.* En aquellos tiempos esto significaba, no simplemente uno de los grandes problemas y no solo uno de los objetos posibles del estudio psicológico, sino como una aproximación general definitiva y principal hacia la ciencia misma, acerca de la vida espiritual del hombre[2]. El *problema de la actividad* concentró todas las preguntas sin respuesta y participó como una probabilidad y una perspectiva de solución.

A la *actividad externa con sentido* fundamentalmente la veíamos como el medio para sacar a la psicología del círculo cerrado del mundo de la conciencia y de la prisión de la introspección. En contraposición a la psicología tradicional, en la que no fue posible encontrar el contenido de los procesos psicológicos ni su existencia como tal (como algo más que solo cambios en los *fenómenos de la conciencia*), la *actividad con sentido* participaba como un proceso objetivo. Evidentemente, era necesario descubrir su contenido psicológico, pero este se manifestaba como algo determinado, así como la realidad objetiva, a pesar de no poder conocerla por completo. Se suponía que el sistema de esta *actividad objetiva con sentido* (siendo su parte constitutiva la actividad psíquica), potencialmente adquiere un contenido determinante y se hace accesible para un estudio objetivo.

2 En este contexto, vida espiritual o vida del alma se comprende en un sentido cultural amplio, como vida psíquica del hombre. No se refiere al sentido religioso. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

En primer lugar, la actividad objetal externa se determinaba como *actividad con sentido* para señalar sus diferencias con la actividad de fuerza de la naturaleza (que también es una actividad, pero actividad espontánea). En segundo lugar, para contraponer esta comprensión a la postura conductista que, de entrada, excluía a cualquier tipo de participación del sentido y con él excluía a la psique misma. Así, el término *actividad con sentido* quería decir *actividad junto con la psique* y la exigencia de estudiar la conducta no solo desde su aspecto físico, sino precisamente desde el aspecto de la psique (no solo como *fenómeno de la conciencia*) que, de acuerdo a la participación en la actividad, conforma la particularidad de la psicología soviética y solo de la psicología soviética[3].

A esta actividad también la llamaron *objetal,* refiriéndose al hecho de que la *actividad con sentido* no solo presupone una comunicación verbal, sino que es una actividad verdadera y productiva, actividad que en realidad 'hace algo': transforma el material de base de acuerdo con el objetivo en el producto previamente anticipado. Transformar el medio hace que se transforme también al sujeto participante de esta actividad. Los hechos (acerca de qué es posible y qué es imposible en la transformación de los objetos), al reflejarse en la conciencia, determinan a la actividad psíquica. Gracias a ello la actividad externa, objetal, con sentido, se convierte en la base del desarrollo psicológico.

La actividad presupone a un agente que actúa, pero debido a que las fuerzas de la naturaleza también pueden participar como actores, entonces, a diferencia de ellas, la denominación *actividad con sentido* significaba también el reconocimiento de que el objeto de la psicología no es un proceso impersonal, ni tampoco una reacción fisiológica hacia ciertos estímulos, sino la actividad del sujeto. La actividad del sujeto se determina no solo por sus capacidades físicas, sino por la comprensión (o incomprensión) de sus propios objetivos, intereses y sus propias posibilidades. La *actividad con sentido* expresaba la aspiración de considerar a todas las formas de la actividad psíquica, incluso a las formas más involuntarias (percepción, memoria, hábitos) como manifestaciones de la actividad (no necesariamente y no siempre conciente), pero coordinada con su objetivo y contenido objetal. *Actividad con sentido* significaba que se estudia al sujeto activo en el mundo, quien comprende de una u otra manera la situación con las cosas, sus principios, objetivos y posibilidades.

Finalmente, *el problema de la actividad* trataba de señalar que no era 'el mundo interno de la conciencia', sino la *actividad objetal con sentido* la que constituye una realidad verdadera del hombre y su relación con el

3 Preferimos utilizar la propia expresión del autor en esta oración. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

mundo real[4]. No solo los sentimientos y las emociones y no solo la transmisión de los efectos externos a través de los órganos sensoriales hacia el cerebro y de este hacia la periferia, sino una interacción con sentido hacia el mundo y su transformación dirigida a un objetivo, sirven para el sujeto como fuente verdadera de la cognición del mundo, mientras que para el psicólogo, como fuente de cognición de la psique de este sujeto. *Actividad con sentido* confirma el canal 'principal' de la cognición de la vida espiritual (vida psíquica).

En otras palabras, no son los *fenómenos de la conciencia,* ni tampoco la *conducta;* no la *conciencia sin actividad,* ni tampoco la *actividad sin conciencia,* como decía S.L. Rubinstein, sino la *actividad externa objetal con sentido* la que debe ser el punto de partida para un estudio psicológico. La *actividad con sentido* no debe ser estudiada 'en general', sino la actividad del sujeto desde el punto de vista de su sentido; es necesario estudiar a la psique, no como un 'fenómeno', sino de acuerdo a su rol en aquella actividad y en dependencia de su carácter y de su estructura.

Esto es aproximadamente lo que significaba en aquellos tiempos *el problema de la actividad en la psicología,* estas eran las esperanzas y las promesas que contenía esta postura. Ahora, después de una generación, nos preguntamos en qué medida se han logrado realizar estas promesas, solucionar o señalar la solución de un complejo de problemas, atados por un nudo en el problema de la *actividad con sentido.*

Estos problemas se pueden dividir, convencionalmente, en dos grupos: en un grupo se encuentran los problemas propiamente psicológicos y en el otro grupo los problemas filosóficos y metodológicos. Dichos problemas separaron a dos escuelas de psicólogos. La primera trabajó básicamente en la escuela de A.N. Leontiev, mientras que la segunda en la escuela de L.S. Rubinstein.

Entre los problemas propiamente psicológicos podemos identificar dos: 1) precisar el concepto de *sentido* y 2) mostrar de manera experimental la dependencia de los procesos psíquicos del carácter y de la estructura de la *actividad externa objetal con sentido.* El primer problema fue solucionado por A.N. Leontiev y sus colaboradores, quienes desarrollaron los nuevos conceptos de *objetivo* y de *motivo,* lo que permitió expresar el concepto de *sentido* como una relación entre el objetivo y el motivo y de esta forma medir el sentido por el grado de su coincidencia. Sobre la base de estos conceptos se ha señalado también la diferenciación de los conceptos de

4 El término *actividad con sentido* puede ser traducido como *actividad consciente* o *actividad significante,* pero preferimos no hacerlo para evitar confusiones con la interpretación del texto. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

actividad, acción y *operación*[5]; actualmente dichos conceptos se conservan en la psicología soviética.

El segundo problema, mostrar experimentalmente que la psique no se encuentra en un cierto lugar en la *conciencia* ni tampoco vive de acuerdo a algunas leyes 'internas' y, solo de manera secundaria, influye sobre la actividad externa, sino por el contrario, que la psique se incluye en esta actividad externa y depende de su carácter y contenido[6] fue solucionado en una amplia serie de experimentos realizados bajo la dirección de A.N. Leontiev. Estos experimentos son determinantes y su resultado general conforma una de las posiciones ampliamente aceptadas y reconocidas en la psicología soviética. Otra línea de estos estudios consistía en el estudio de los procesos de formación y cambio de motivos, adquisición y pérdida de los objetivos y del *sentido personal* en la actividad. Estos estudios, relacionados con el tema de la educación, se iniciaron bajo la dirección de A.N. Leontiev y después continuaron y se desarrollaron de manera independiente por L.I. Bozhovich.

Los problemas filosóficos y metodológicos de la actividad fueron una preocupación constante de S.L. Rubinstein. Su logro importante es el análisis y la crítica de las falsas soluciones del problema de la *psique y la actividad.* La fórmula de la unidad de *la psique y la actividad* (o, en otras palabras, la *unidad de la conciencia y la actividad*) le ha permitido a S.L. Rubinstein luchar exitosamente con la postura idealista de lo 'psíquico' y lo 'físico', con la negación mecanicista de la psique (o de su papel en la actividad) y con la unión ecléctica de acuerdo al principio: *"tanto la psique como la actividad"*...

Todo lo anterior era importante y necesario en los años 30 y 40 del siglo XX, pero representaba solo una parte de los grandes problemas en la *psicología de la actividad con sentido.* Muchos otros problemas se omitieron de las elaboraciones teóricas, entre ellos el problema del contenido operativo de la actividad. No obstante que la *actividad con sentido* significaba la adquisición del sentido (o concientización) y al mismo tiempo la participación del pensamiento, teóricamente solo obtuvo la caracterización psicológica desde la motivación. Incluso la diferenciación de *actividad, acción* y *operación* se realizaba solamente de acuerdo a los criterios motivacionales. Con el término *actividad* se llamaba a aquello en lo cual el *objetivo* y el *motivo* coinciden. La acción se caracterizaba por el hecho de que su objetivo era un objetivo intermedio que no coincidía con el motivo y la *operación* era aquella parte de la acción que era dependiente de esta

5 En original el Autor utilizó la marcación "con negritas" de estos conceptos. Nota de los Traductores.

6 De esta actividad externa. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

(y automatizada), cuyo objetivo no se puede interpretar como un objetivo independiente. Posteriormente, en los años 40, A.N. Leontiev propuso una separación importante del *significado objetivo* y el *sentido personal;* de estos dos solo el último se caracterizaba por la relación entre el objetivo y el motivo y solo el sentido personal se consideraba como objeto de estudio psicológico. De esta manera, la separación del aspecto operacional y motivacional de la actividad limitaba aún más a la "actividad psicológica" solo por su aspecto motivacional.

El contenido objetal, operacional de la actividad, se omitía de la teoría psicológica. Se omitía no casualmente, no fue ningún descuido, solo que en aquellos tiempos nosotros[7] pensábamos que era algo obvio y no tan psicológico y que no requería de ningún estudio psicológico. En los estudios experimentales la actividad externa del sujeto con sentido (S) se consideraba como una condición determinante e intentábamos organizarla de tal forma que esta influyera de manera deseada sobre la actividad psíquica del sujeto. Por ejemplo, al sujeto se le decía que se le va a presentar una señal de peligro (corriente eléctrica). El sujeto trataba de buscar esta señal de peligro y diferenciar la acción de los rayos de luz (¡solo rayos de luz!) sobre la piel de la palma de su mano. Si esta explicación anticipada no se le daba, el sujeto no buscaba nada y no encontraba nada y no se formaba ninguna sensación del rayo de luz sobre la piel de la palma de su mano (experimentos de A.N. Leontiev).[8] Con ayuda de recortes de papel, el niño de cinco años podía distinguir unidades de palabras y pronunciar frases, pero no lo lograba sin estas ayudas, ni fuera de los experimentos (experimentos de S.N. Karpova, realizados bajo la dirección de A.R. Luria)[9]. Al cantar el tono modelo e igualando el sonido que se produce con una altura tonal dada, los sujetos aprendieron a diferenciarla con tal exactitud, que no se diferenciaban de las personas con educación musical y con 'oído musical absoluto'; pero sin el canto del tono del modelo estos sujetos se quedaban en el mismo nivel que antes del experimento (experimentos de Yu. B. Guippenreitor bajo la dirección de A.N. Leontiev). En todos estos casos la organización de la interacción externa producía un efecto sobre la actividad psíquica; esto manifestaba la existencia de una dependencia interna entre la actividad psíquica y la actividad externa con los objetos.

7 Digo "nosotros" porque yo mismo participé activamente en la elaboración de toda esta teoría que describa en la comprensión de la *actividad con sentido*. El análisis de esta comprensión ha de considerarse como un intento de comprender mis propias consideraciones y puntos de vista de aquellos tiempos. Nota del Autor.

8 Es posible leer con detalle estos experimentos en el libro de A.N. Leontiev "Problemas del desarrollo de la psique". Existe traducción de este libro al español. Nota de los Traductores.

9 Existe versión en español de estos experimentos en la Antología de V. Liaudis e I. Iliasov. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

Sin embargo, no se podía ir más allá de la constatación de esta dependencia en los estudios experimentales. ¿Cómo, de qué manera la búsqueda de la señal convierte en sensaciones perceptibles lo que normalmente no se percibe?; ¿cómo los recortes de papel ayudan a identificar una palabra de una corriente de sonidos verbales?; ¿por qué el canto de un sonido ayuda a su mejor percepción, a pesar de que precisamente el canto mismo depende de la percepción de sonido-imagen? Todas estas preguntas quedaban sin respuesta. Pero sin esto no era posible aclarar el contenido de la relación de la actividad psíquica con la *actividad objetal* y, consecuentemente, el contenido mismo de esta actividad psíquica. La dificultad consistía en el hecho de que el contenido objetal de la actividad externa se consideraba como algo que se encuentra fuera de la psicología, mientras que el 'contenido verdadero' de la actividad psíquica se consideraba como algo 'no objetal'. Todo esto creaba un obstáculo para la solución de un problema importante acerca del *problema de la actividad:* comprender a la actividad psíquica misma como algo que tiene su propio contenido y que también es la actividad objetal. La representación de la actividad psíquica misma, como lo era antes, resultaba ser algo inaccesible para el análisis objetivo.

Consecuentemente, el rol de la actividad externa en el éxito de la actividad psíquica y en su desarrollo, objetivamente se reducía a la posición acerca de un sistema de condiciones, y algunas veces hasta ciertos "factores" aislados. Anteriormente este sistema no se consideraba, pero ahora se ha mostrado que debe ser considerado. Pero lo externo se quedaba en el plano externo, mientras que lo interno era lo interno. Incluso el uso de signos–instrumentos y su paso al *arraigo* desde afuera hacia adentro (es decir, su uso *para sí, en la mente*), sin la explicación de qué es o qué sucede realmente, cómo se cambia la actividad externa y sus instrumentos externos, no podría modificar las consideraciones tradicionales hacia la psique. Las formas de actividad externa, entre ellas la comunicación verbal, existían también en el *plano interno* y *para sí.* Por otro lado, en la actividad externa identificaban su *aspecto propiamente psicológico.* Así, del signo o instrumento psicológico se identificó su *significado,* y el desarrollo posterior de las ideas de Vigotsky siguió la línea de los significados y el desarrollo de los conceptos. De la *actividad con sentido* se identificó aquello que le daba el *sentido* (sentido personal) y el desarrollo posterior de las ideas de Leontiev siguió la vía del desarrollo de los motivos y de la motivación de la actividad. Sin embargo, el contenido procesual de la actividad objetal se quedaba fuera de la psicología, mientras que el contenido de la actividad psíquica misma, fuera del contenido objetal. Sin la inclusión del contenido objetal de la actividad externa en la esfera de lo *psíquico,* el problema de la *actividad con sentido* se quedaba inconcluso y no lograba obtener un reconocimiento verdadero en la psicología.

© Editorial EOS

En 1957, S. L. Rubinstein señaló esta omisión del contenido operacional de la actividad y propuso, en general, diferenciar lo que es la actividad y lo que son los procesos ("Ser y conciencia", págs. 256-257). De manera más clara esta diferenciación fue expresada con el ejemplo del pensamiento: "el pensamiento se considera como actividad cuando se consideran los motivos del sujeto...", "... el pensamiento participa como plano procesual cuando estudian ... aquellos procesos de análisis, síntesis, generalización, a través de los cuales se solucionan los problemas intelectuales" (ob. cit., pág. 267). Al señalar esta situación, Rubinstein reducía el concepto mismo de actividad a su aspecto motivacional.

Al subrayar la necesidad de estudiar otro contenido, contenido operacional en el mismo objeto, incluso no quería llamarlo actividad. Desafortunadamente, ocupado por otras cuestiones mucho más generales, Rubinstein se limitó a señalar la existencia de los procesos de análisis, síntesis y generalización, sin explicar porqué señala solo a estos procesos, ni tampoco descubría el contenido concreto de los mismos. La diferencia entre estos y los procesos con las mismas denominaciones en la lógica y en el estudio de la actividad nerviosa superior, Rubinstein la explicaba por el objeto de su aplicación y por el objeto de estudio de estas ciencias. Estos procesos solo se definían por su propia denominación y, consecuentemente, solo se diferenciaban por su uso. El *análisis* es el proceso que conduce a la división de aquello que no se dividía al inicio; la *síntesis* es el proceso que une los datos iniciales en un producto nuevo; la *abstracción* conduce a la separación de algunos rasgos (características, relaciones) del objeto y su conversión en un objeto nuevo en la actividad mental, etc. Precisamente el contenido procesual de estos procesos, y no solo el resultado final, en comparación con los datos de partida, se quedaba sin explicación.

Hubiera sido incorrecto e injusto si, ahora, en la apertura del nuevo periodo en la psicología soviética, al señalar las limitaciones de nuestra comprensión teórica anterior de la *actividad con sentido,* se nos olvidara mencionar el efecto favorable de la *aproximación desde la actividad* hacia los estudios psicológicos de este periodo. El hecho de 'captar' de manera intuitiva el contenido de esta *aproximación* hacia lo que los psicólogos soviéticos consideraran actividad psíquica –como una variedad de la actividad *objetal* del sujeto e identificar, por ejemplo, las bases objetivas de la orientación del sujeto (en los problemas para el recuerdo, la atención, la ejecución correcta de las acciones físicas, las resoluciones volitivas, etc.) y establecer la dependencia de los procesos psíquicos del carácter y de la plenitud de esta orientación–, acostumbró a los psicólogos soviéticos a realizar el análisis del contenido (si no de la misma actividad psíquica, de sus condiciones) y a la idea de que entre la conducta externa y la actividad psíquica no existe una diferencia absoluta (en la cual insistía y continúa

© Editorial EOS

insistiendo la psicología occidental) y que, por el contrario, ambos tipos de actividad, de acuerdo a su génesis y a su estructura, se relacionan internamente y conforman una unidad verdadera.

Es necesario subrayar nuevamente lo siguiente. La teoría de la formación de la actividad psíquica, a través *del arraigo desde afuera,* era el paso decisivo que rompía las viejas fortalezas de la naturaleza *interna* de la psique, el solipsismo verdadero de la psicología burguesa[10]. La concepción de los instrumentos de la actividad psíquica también era un paso fundamental, ya que destruía la representación de los actos espirituales construidos sobre el modelo bíblico "¡que sea!" y manifestaba que la actividad psíquica del sujeto (ya sea objetal en su contenido o simplemente limitada a su aspecto objetal, como cualquier otra actividad), tiene una estructura específica, la cual determina sus posibilidades, y que en el ser humano requiere también de instrumentos, así como su actividad material. La concepción de la *actividad externa con sentido,* no solo de la esfera de aplicación, sino también de la fuente y medio energético de la vida espiritual, también fue un paso progresista: señalaba que la actividad psíquica no es ningún mundo interno aislado, el cual como una instancia independiente se incluye en ciertas relaciones con la conducta externa; que por el contrario, la psique es solo un aparato auxiliar de la conducta, que surge de sus necesidades, que es su reflejo, que vive con sus intereses y sirve para sus objetivos.

Pero todas estas eran extrapolaciones intuitivas de las representaciones carentes de fuerza demostrativa y una clara concepción acerca de las vías de su realización. Incluso en forma de suposición no era posible desarrollarlas por completo, debido a que se conservaba una concepción tradicional acerca de la psique misma y que los *fenómenos de la conciencia* se reconocían como un conocimiento verdadero y único de su existencia y fueran su norma. Más brevemente: la concepción de la interiorización, de la mediatización instrumental, del papel determinante de la *actividad objetal externa con sentido,* solo adquiría un significado principal ante la condición de que después de ella seguiría una reconstrucción radical de la concepción de la psique misma.

Pero precisamente acerca de ella, acerca del objeto mismo de la psicología, no se planteaba la pregunta y sin ella había demasiados problemas agudos y difíciles. Más aun, sin aclarar lo que es la psique no era posible eliminar el obstáculo que impedía incluir el contenido objetal, operacional de la actividad externa en el círculo de fenómenos psicológicos. En realidad, por su contenido objetivo, este no pertenecía a la psicología. El contenido externo *objetal* de la actividad, la interacción material sobre un objeto

10 Ahora, con todo el reconocimiento de las brillantes frases de Galperin, sin perder el sentido principal de sus palabras, podemos sustituir la "psicología burguesa" por la "psicología occidental o tradicional", sea esta versión psicoanalista, cognitivista o constructivista. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

material y sus transformaciones consecuentes, ¿qué tipo de psicología es esta? Evidentemente, ¡algo *objetal* y *no psíquico* no puede ser psicología!

Durante mucho tiempo estuvimos complacidos por el hecho de que en el materialismo histórico y dialéctico los problemas metodológicos de la psicología obtuvieron, finalmente, una resolución científica. Nosotros no notamos que una fuente oculta de lo convincente de la teoría subjetiva idealista acerca de la psique, consiste en la demostración 'empírica' de las sensaciones emocionales como *datos directos de la conciencia* y su esencia psicológica. Atraídos por la perspectiva del estudio objetivo de la actividad objetal del sujeto, no consideramos que el *problema de la actividad* se relaciona internamente con el problema radical del objeto de la psicología y nos contentábamos con su comprensión intuitiva. Dejamos a un lado la superación teórica de la comprensión tradicional y con ello cerramos, involuntaria pero decisivamente las puertas para la elaboración posterior de la *actividad con sentido* y sus problemas.

En nuestra literatura filosófica se hacía la pregunta de ¿cómo se relaciona la psique con el cerebro si el cerebro es un cuerpo material, mientas que la psique es algo ideal?. Pero nunca se preguntó ¿qué se comprende con el término psique?, ¿qué es en su esencia?

Detrás de este escape sistemático de la pregunta acerca del objeto de la psicología se oculta una historia propia compleja. Después de las orientaciones puramente fisiológicas (reflexología) y eclécticas (reactología) de los años 20 y del reconocimiento de la falsedad de los intentos ingenuos y mecanicistas del conductismo, todos omitían la mención de este problema: cambiar de manera radical el objeto de la psicología[11]. Este problema se consideraba inútil desde el punto de vista teórico y poco importante en la práctica, y que cada estudio experimental puede evitar tranquilamente este problema. En el libro *'Fundamentos de psicología general'* (1946), Rubinstein repite el señalamiento de los fenómenos de la conciencia como objeto de estudio psicológico y hace esto de tal forma que esta representación 'empírica' no produce duda alguna. En el manual para universidades de 1962 de la URSS, el objeto de la psicología se determina con ciertas excusas y se dice que los 'idealistas' lo comprenden como manifestaciones del alma, mientras que los materialistas dicen que es una función del cerebro y el reflejo del mundo externo. Así que la comprensión del objeto de la psicología, de las vías y las posibilidades de su conocimiento se conserva sin cambios[12].

11 Queremos recordar a los lectores que actualmente esta misma situación se observa en la ciencia psicológica. Nota de los Traductores.

12 Invitamos a los lectores a verificar qué es lo que se dice acerca del objeto de estudio de la psicología en los manuales contemporáneos. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

Evidentemente, existe una gran diferencia entre reconocer los *fenómenos de la conciencia* (o su 'reverso', los procesos cerebrales) como absolutamente ajenos a todo el mundo material o reconocer que estos no solo son producto del cerebro, sino también un eslabón importante en la conducta del sujeto. Para aquellos que se ubicaban en el materialismo dialéctico la psique es una forma nueva en el desarrollo de las formas de la materia y de ninguna manera puede ser una 'sustancia' absolutamente separada de estas formas; la psique ***naturalmente*** se incluye en la actividad del sujeto. Para los psicólogos soviéticos no solo no existen las prohibiciones teóricas principales para el estudio de esta relación, sino que existe una indicación directa para su estudio[13]. Y esto crea, desde luego, un 'clima' absolutamente distinto para la psicología y para el estudio psicológico.

Pero hasta que se esté de acuerdo con el hecho de que la única fuente verdadera acerca de la psique es la introspección, que los hechos psicológicos primarios son los *fenómenos de la conciencia* y que en estos fenómenos lo verdaderamente psicológico es la *emoción* y el *sentimiento* y que de acuerdo a esta característica los *fenómenos de la conciencia* difieren en su naturaleza de otros fenómenos en el mundo, la posición de las cosas de facto con el objeto de la psicología queda sin cambios y las posibilidades de la psicología como ciencia objetiva, no mejoran en absoluto. Si se conserva la comprensión antigua, 'empírica' de la psique, y sobre todo una comprensión 'fisiológica' de la actividad externa, entonces su unidad prácticamente es *imposible* y no puede ser demostrada de ninguna manera. Con esta comprensión de la psique y de la actividad, la comprensión dialéctica materialista de la *unidad* no puede ser aplicada, y solo queda como un deseo, pero no como una solución teórica.

Desde el punto de vista del materialismo dialéctico, la 'unidad' conforma un proceso único básico, dentro del cual se identifican sus contradicciones. Si lo psíquico y lo físico se comprende como el ser ideal y material, tal y como se representaba en toda la filosofía desde los tiempos de Descartes, entonces su unidad debería significar algún otro proceso más básico, el cual no debería ser psíquico ni físico, sino psíquico y físicamente neutral, es decir, algo típicamente empiriocrítico mecanicista, solución rechazada decididamente por Lenin[14].

La ausencia de la teoría del contenido objetal operacional de la actividad (y como consecuencia ausencia de su estudio psicológico) tuvo sus raíces en una concepción "clásica" insuperable acerca del objeto de la psicología. Como consecuencia de esto, el *problema de la actividad*

13 Lenin V.I. Materialismo y empiriocriticismo. Capítulo 1, párrafo 1. Nota del Autor.

14 Ver: Materialismo y empiriocriticismo. Cap. 1, párrafos 2 y 5.

© Editorial EOS

no podía obtener ningún desarrollo posterior. Gradualmente perdía su significado general primario y objetivamente pasaba a ocupar un lugar importante, pero particular acerca de los motivos. A pesar de todos los cambios que sucedían, la psicología quedaba teóricamente amarrada por una comprensión tradicional de la *conciencia* y de la *psique.*

Esta fue la causa de que en los años 50 a la psicología nuevamente le exigieran que se reconstruya sobre las bases de la teoría materialista acerca de la actividad nerviosa superior; los psicólogos soviéticos no estaban preparados para proponer algún tipo de solución, a pesar de que el problema acerca de la relación de la psique con su base material, fisiológica, no era nueva para la psicología en absoluto. Las respuestas antiguas ya no eran útiles, pero tampoco surgía alguna propuesta nueva. Y no surgía porque no había ninguna comprensión nueva de la *psique* misma.

El problema de aceptar la teoría de la actividad nerviosa superior como base fisiológica de la psicología, fue recibida por los psicólogos soviéticos como la exigencia de descubrir la naturaleza refleja de los procesos psíquicos y mostrar que estos se construyen sobre la base de un esquema general de la actividad reflectora del organismo. Esto también era necesario y era importante. De manera objetiva esto ayudaba a eliminar la concepción de los procesos psíquicos como procesos *sui generis*[15] (absolutamente particulares). Esto inevitablemente conducía a las siguientes consideraciones: 1) si la actividad psíquica es un tipo de actividad reflectora, entonces, esta no se reduce a los "fenómenos de conciencia", debido a que ni uno ni otro forma parte de esta actividad; 2) si la actividad psíquica es en sí actividad reflectora, entonces, no se puede pensar que el cerebro simplemente la produce como epifenómeno o como algo que después no sirve para nada. Si la psique fuese un epifenómeno, entonces, ¿cuál hubiese sido el reforzamiento de la actividad reflectora del cerebro por este producto inútil? Se sabe que el cerebro no trabaja sin reforzamiento, un resultado inútil no se hubiera producido como sucede en la evolución de los animales, en el desarrollo de la sociedad humana y en el desarrollo individual de cada ser humano.

De esta forma, descubriendo la estructura fisiológica de la actividad psíquica, que es general con toda la actividad reflectora del organismo, los psicólogos agudizaban aún más la pregunta: ¿para qué reproduce el cerebro la *'imagen subjetiva del mundo objetivo'* (Lenin)?; ¿porqué la actividad psíquica tiene ciertas diferencias de la actividad propiamente fisiológica?; ¿en qué es distinto el sujeto del organismo?; ¿en qué la personalidad es diferente del sujeto? (el sujeto puede ser observado en el nivel

15 En el idioma latín original. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

de los animales, quienes también actúan sobre la base de la "imagen subjetiva del mundo"); y si la psique es la actividad psíquica, entonces, la palabra *actividad* significa no un epifenómeno, ni tampoco un cambio en los *estados y fenómenos de la conciencia*. Entonces, ¿qué significa realmente este término?

La pregunta básica regresa de nuevo y, para poder contestar, es necesario aclarar qué es lo que representa la *psique* misma, es decir, la *actividad psíquica*.

En los años 50 y el inicio de los años 60 S.L. Rubinstein enérgicamente declaró que los procesos psíquicos son: análisis y síntesis, abstracción y generalización. Y hay que pensar que la esencia de esta declaración consiste, no tanto en el hecho de que la actividad psíquica solo se limita a estos procesos, sino que se reduce en estos procesos y, más aún, que estos procesos son un acompañamiento pasivo de la actividad nerviosa superior. El sentido objetivo de estas declaraciones consiste en el hecho de que la psique es una actividad real y sobre la realización del análisis, la síntesis, de la obtención de resultados de la abstracción y la generalización, así como de otros 'productos'. Pero si la psique no es exactamente lo mismo que los 'fenómenos de la conciencia' y la *actividad psíquica* no es simplemente un transcurso de cambio en estos 'fenómenos', es decir, que si ambas cosas no son simples epifenómenos de la actividad nerviosa superior, entonces, ¿qué es lo que hace la psique? Y, si hace algo que no hace ninguna otra actividad, solo esto hubiera justificado su existencia. Desde el punto de vista psicológico, esto es precisamente lo más importante: ¿qué es este contenido operacional procesual, el cual justifica su característica como de una actividad?

Frecuentemente se pensaba lo siguiente: por un lado, existe la actividad nerviosa superior en forma de base fisiológica de los procesos psíquicos y, por otro lado, existen fenómenos de la conciencia como procesos nerviosos y reflejo del mundo externo objetivo; aún antes que eso se agregaba que "todo esto es lo mismo que se considera desde diversos puntos de vista" o en sus diversas relaciones. Si esto hubiera sido todo lo que sabemos acerca de la psique, entonces, independientemente de nuestro deseo, actualmente nos encontraríamos en la misma posición que Hobbs y Spinoza, pero bajados al nivel de Fechner. Pero ahora sabemos que justo esto no lo es "todo" y que aquí se omite lo más importante: la función básica de la actividad psíquica. Precisamente esta ausencia de una visión científica natural acerca de su papel, conduce a una comprensión abiertamente idealista o ocultamente idealista (como epifenómeno) de la psique. Aún más, la experiencia amarga de la psicología "empírica" y "fisiológica" y otras que tradicionalmente han existido, nos enseñó que: 1) la actividad

© Editorial EOS

psíquica no se puede encontrar a través de la introspección y que no vale la pena buscarla allí; 2) que de los *fenómenos de la conciencia* la actividad verdadera no se obtiene, ya que no conduce a ningún resultado; 3) que con solo agregar estos 'fenómenos' al organismo, tampoco se puede obtener el sujeto, la personalidad, ni tampoco una actividad externa objetal, la cual hubiera necesitado objetivamente a la psique.

Los 'fenómenos' son 'fenómenos' y solo 'fenómenos', pero nosotros necesitamos a la actividad psíquica verdadera y no a sus fenómenos; requerimos a aquella actividad que hace algo y que no solo "da emoción y produce sentimientos". Sabemos que esta actividad no puede ser la actividad nerviosa superior, ni tampoco la actividad física externa; ninguna de estas dos por separado, ni en su conjunto ni 'en algún tipo de relación'; nada de esto nos da la actividad psíquica. En otras palabras, el desarrollo del *problema de la actividad* en la psicología y junto con ella el desarrollo de la misma psicología, nos acercan directamente a la pregunta: ¿qué es la actividad psíquica?

El estudio profundo e intenso de la teoría de I.P Pavlov tenía una consecuencia más, no tan clara, pero importante. Esta teoría condujo a una serie de psicólogos, tales como A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin y P. Ya. Galperin y colaboradores, al estudio sistemático del papel de la *actividad orientativa investigativa* en las diversas acciones prácticas y teóricas en niños, adolescentes y adultos. Los resultados de estos estudios permiten unir hechos aparentemente aislados obtenidos en múltiples estudios experimentales de otros autores. Desde el punto de vista de lo que nos interesa aquí, se pueden señalar especialmente los estudios de la memoria voluntaria (A.A. Smirnov y sus colaboradores) y la memoria involuntaria (P.I. Zinchenko y sus colaboradores), los estudios de los hábitos motores (V.I. Asnin y A.N. Sokolov), los hábitos de producción técnica (L.M. Shvarts y V.V. Chebisheva, Z.A. Reshetova, N.N. Sachko), los hábitos de la escritura (E.S. Gurianova y N.S. Pantina) y muchos otros. Considerando el papel de la *actividad orientativa investigativa,* es posible obtener una explicación única acerca de los estudios de la conducta de los animales realizados en la escuela de I.P. Pavlov y en la escuela de zoopsicólogos norteamericanos. Finalmente, la concientización teórica de esta amplia esfera de hechos, permite relacionar estos datos con los estudios experimentales y con las elaboraciones de los últimos 50 años de las bases de la psicología materialista[16]. Actualmente es posible señalar una nueva solución del problema acerca del objeto de la psicología, que ofrece una salida a las antiguas contradicciones. Sin embargo, su exposición ordenada nos alejaría demasiado y en este artículo debemos limitarnos a algunas posiciones que permiten dar respuesta a las preguntas mencionadas anteriormente.

16 En el original el autor dice "marxista-leninista". Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

El contenido objetal de la actividad (posteriormente hablaremos de la acción, que es un fenómeno mucho más concreto) puede ser estudiado desde diversos puntos de vista. Muchas ciencias (mecánica, matemáticas, física) estudian precisamente el contenido objetal fuera del sujeto y como proceso que no es psicológico. Incluso el reflejo en la conciencia de este contenido objetal se puede estudiar como un modelo ideal que se encuentra fuera de la conciencia prototípica (por ejemplo, en la teoría de la cognición[17], en la estética, en la eurística, etc.). La abstracción de lo psicológico y su conversión en lo ideal no solo no obstaculiza, sino incluso ayuda a este tipo de estudios.

Pero el punto de vista de la psicología es el punto de vista de la vida, de una función real y, en este caso, la abstracción no es admisible. En la psicología tiene sentido, no tanto el contenido objetal de una acción como tal (como este se considera en las ciencias acerca de este tipo de acciones), sino cómo comprende el sujeto este contenido, cómo aparece ante él y cómo le sirve de base para la ejecución de las propias acciones. La abstracción de este hecho indudable, que el contenido de la acción objetal se descubre ante el sujeto y se le 'representa' y solo en esta forma se utiliza en su conducta, no es admisible en la psicología. En calidad de actividad psíquica el contenido objetal de la acción existe solo como un reflejo, como contenido de una imagen –la actividad psicológica, en este caso, es la imagen con un cierto tipo de contenido–. Por eso nuestra pregunta cercana consiste en el hecho de: ¿cómo la imagen del contenido objetal de la acción participa en su ejecución y para qué le sirve la imagen a la acción?

Como base para esta respuesta sirven las dos posiciones siguientes: 1) en aquellas relaciones con el medio externo, las cuales se regulan exitosamente solo por la interacción de los elementos externos, la imagen obviamente, no es necesaria y 2) la imagen aparece en aquellas situaciones, donde la regulación automática de costumbre no es suficiente, donde surge algo nuevo y, posiblemente, como lo señalaba I. P. Pavlov, peligroso. En estas situaciones, hasta que se aclaren las circunstancias, es mejor abstenerse de una ejecución automática. Una situación contraria: en la medida de que se elabora una regulación automática (por ejemplo, elaboración de un hábito), la imagen se debilita y "se inhibe". En forma general, esto significa que la aparición de la imagen se relaciona con un retardo o lentificación en la acción, por un lado, y con el despliegue e incremento de la actividad orientativa investigativa, por otro lado –con la aclaración de la situación y orientación de la acción sobre la base de algo nuevo que aún no es reforzado por el significado dado de las cosas–.

17 Epistemología. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

¿Cuál es el papel de la imagen? Ella descubre ante el sujeto el cuadro de toda la situación (incluyendo el cuadro de la acción que se realiza o que se planea). Es todo lo que "hace" la imagen. Cuando la imagen surge, esta ya ha cumplido con su papel, por el hecho de que le abre al sujeto el campo de la acción que se realiza o que es probable. Más adelante actúa, ya no la imagen, sino el sujeto –la imagen es necesaria no para la acción, sino para el sujeto–. El cuadro del campo es necesario para el sujeto, para comprender las circunstancias, prever la efectividad de la acción que se planea (o se realiza, pero no ha concluido) y, en caso necesario, realizar correcciones. La esencia de esto consiste en el hecho de que la imagen permite hacer todo esto en condiciones individualmente cambiantes. Por ello, desde un cierto nivel del desarrollo, la imagen del campo se convierte en una condición necesaria de la conducta efectiva. Y cuando la conducta se hace claramente responsable para garantizar los medios de existencia y protección de la vida, mientras que las situaciones se hacen tan cambiantes, urgentes y, al mismo tiempo, severas en la probabilidad de fracaso o hasta las peores consecuencias, entonces, el objetivo vital más importante se comienza a relacionar con la orientación de la acción durante el proceso de su ejecución.

El contenido objetal de una acción se debe considerar en la psicología no como tal, sino como contenido del reflejo y como la base para la orientación del sujeto en la situación de la dirección y la ejecución de la acción. Entonces, el significado psicológico de este contenido objetal, representado en el reflejo, se hace comprensible e indudable. En la psicología no se puede olvidar la explicación de la "deficiencia principal de todo el viejo materialismo, incluyendo a Feuerbach", dada por C. Marx en su primera tesis acerca de F. Feuerbach: el contenido objetal de la imagen se debe considerar no "solo en forma de **objeto** o en forma de **contemplación,** sino ...como actividad sensorial humana, práctica... subjetiva"; es decir, que se debe considerar como elemento de la realidad reflejado en la cabeza del hombre, quien en calidad de este reflejo elabora las condiciones de la actividad consciente. Así, en el conjunto del mecanismo psicológico de la dirección de su propia acción material, todo su contenido operacional puede nuevamente regresar a la psicología. En otras palabras, el contenido objetal que se descubre en la imagen no solo es el objeto, sino los significados relacionados con él en la experiencia pasada, qué y cómo debe considerar el sujeto en su acción objetal.

La actividad psíquica misma, no lo que ella "es" en la introspección, sino lo que es en realdiad de acuerdo a su función general en la vida, no es otra cosa que la actividad de orientación. En los seres vivos activos esta actividad se convierte en la actividad rectora, porque lo más importante y lo más difícil en la conducta, es orientarse correctamente en las circuns-

© Editorial EOS

tancias que requieren de acciones y, más adelante, orientar de manera correcta sus propias acciones.

Se sabe muy bien que la gente frecuentemente no lo hace de la mejor manera o lo hace de plano equivocadamente, y que de allí proviene gran cantidad de errores y verdaderas desgracias. La incapacidad para orientarse correctamente en las circunstancias – sea en condiciones de un problema teórico o en alguna situación de peligro en la vida – con frecuencia se interpreta como "destino". En la cognición de sí mismo y en el dominio de sí mismo, la gente frecuentemente busca ayuda en la psicología, buscan ayuda para saber cómo aprender mejor y cómo enseñar mejor, cómo comprender lo que sucede, qué esperar y en qué creer, cómo utilizar las costumbres para no encontrarse en situaciones extremas e inesperadas.

El objetivo fundamental de la psicología es estudiar la estructura, las leyes y las condiciones de la actividad de orientación, su formación, sus particularidades y posibilidades en diferentes etapas del desarrollo de la personalidad. En rasgos generales (con los cuales debemos limitarnos ahora) se puede decir que cada vez más se trata de aquellos componentes básicos de la actividad orientadora: su motivación, sus imágenes (incluyendo los conceptos), las acciones en el plano de las imágenes (es decir, acciones ideales) y de los diversos instrumentos, de los cuales dependen las posibilidades de estas acciones ideales. Es evidente que todos los componentes se relacionan mutuamente entre sí y presuponen una estructura organizada. Esta estructura determina las posibilidades de la orientación y, finalmente, la efectividad de la conducta.

La estructura de la actividad orientadora no se descubre con observación externa ni interna. No es un *fenómeno,* sino la *esencia.* Precisamente esta estructura de la parte orientadora de la acción, conforma los *mecanismos psicológicos de la conducta.* ¡Estos mecanismos deben ser estudiados, establecidos y construidos! La estructura de la actividad orientadora –su formación, su desarrollo y sus particularidades típicas en cada etapa del desarrollo de las funciones, en cada periodo de vida del sujeto– constituye el objeto verdadero de la psicología.

Acerca de las vías para el estudio de esta estructura se puede hacer, antes que nada, una conclusión negativa: con los métodos contemporáneos de estudio, el análisis de las formas de orientación de la actividad no es posible. Desde luego, si nosotros ya sabemos algo acerca de su génesis estructural jerárquica, entonces, podríamos verificar su estado en el sujeto dado (de acuerdo a los indicadores funcionales de cada nivel de la acción y de cada característica); esto sería más bien un diagnóstico de las posibilidades presentes y, en menor grado, un estudio verdadero de

© Editorial EOS

las relaciones desconocidas. Si la estructura de la actividad orientativa se desconoce, entonces su estudio en forma "preparada" no es factible, debido a que en el proceso de formación se dan cambios sistemáticos de sus formas y de su estructura sistémica. Estos cambios en la actividad de orientación se expresan en el ser humano durante el paso del contenido de las 'primeras señales' al contenido de las 'segundas señales'[18]. En el caso de este último se observan pasos desde lo desplegado en palabras externas, hacia lo simbólico, desde lo simbólico desplegado, a las señales. En los animales estos cambios se limitan por el paso de una orientación desplegada en la situación objetal, a una orientación reducida a señales. Además, en el ser humano y en los animales estos cambios consisten en la denominada "reducción de la actividad orientativa", los cuales no se pueden establecer (o recuperar) sin conocer, cómo se han formado.

A partir de aquí llegamos a una conclusión: el método básico para el estudio de la actividad orientativa es el estudio de su formación (o, como antes decían de manera no del todo precisa: su desarrollo).

El cambio de las formas de la actividad de orientación consiste en el paso de lo material y, por eso, de la actividad controlada, hacia lo ideal, que no puede ser observado ni controlado. Sin embargo, si con ayuda de ciertos métodos logramos de manera gradual, paso a paso, reproducir la actividad material, primero en forma verbal externa y a través de ella en la forma ideal, entonces, en gran medida también podemos conservar el control de esta última forma. Sin embargo, este paso se realiza de manera 'espontánea': nosotros no sabemos nada de lo que ha pasado ni aquello que se ha logrado, perdemos el control del proceso y perdemos la comprensión de lo que sucede.

Para que el proceso de la formación de la actividad de orientación se convierta simultáneamente en el proceso de su cognición, este tiene que ser un proceso dirigido: solo cuando establecemos que las condiciones determinadas conducen sistemáticamente a los resultados señalados anteriormente, se descubre la posibilidad para establecer y formular las relaciones regulares y las interacciones entre ellas. Por eso, no simplemente es una formación de "acciones mentales", imágenes y conceptos, lo cual de por sí debe realizar cualquier enseñanza, sino que su formación, con ciertas características dadas, constituye el método de estudio de este mismo proceso. Y solo cuando logramos esta dirección del proceso, nosotros obtenemos la posibilidad de establecer la estructura, las dependencias y las leyes de la actividad orientativa como tal.

18 Aquí el autor se refiere a la teoría de dos sistemas de señales de acuerdo a I.P. Pavlov: señales convencionales no verbales (primera señal) y el sistema del lenguaje (segunda señal). Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

Existe solo una vía para la formación dirigida y es la vía *de afuera hacia adentro:* inicialmente como un proceso en el medio compartido, accesible para el control de acuerdo a todos los indicadores que nos interesan; después la reproducción de este proceso –a través de algunas formas intermedias– en el plano ideal (percepción, lenguaje en la 'mente').

Dicha reproducción inevitablemente conduce a transformaciones de todos los componentes de la actividad de orientación hasta su estado final, el cual se reporta con la introspección como algo 'puramente psíquico'. Actualmente, para garantizar y, consecuentemente, para el control de todas estas transformaciones, ya poseemos medios bastante válidos.

En otras palabras, si nosotros seria, decisiva y consecuentemente adoptamos como base general de la psicología un postulado breve de K. Marx: "[...] lo ideal no es otra cosa que lo material, traspasado a la cabeza humana y transformado en ella", la teoría de la *actividad con sentido* obtendrá su forma primaria concluida, dejará de ser un problema y se convertirá en la base de la psicología verdadera –como ciencia objetiva acerca del mundo subjetivo del ser humano (y de los animales)–.

© Editorial EOS

Mecanismos psicológicos de la generalización[1]

3

Nina Talizina

En la psicología se ha realizado una gran cantidad de investigaciones acerca del problema de la generalización de conocimientos y habilidades. En este artículo analizaremos las aproximaciones básicas que se utilizan en dichos estudios.

En la *primera aproximación,* la atención principalmente se dirige a las características de los objetos reales, de acuerdo a las cuales se da la generalización: desde el punto de vista de su naturaleza física, su significado, en la solución de problemas, etc. (Boguslavskaya, 1958; Skinner, 1961; Oleron y Piaget, 1963; Radford y Burton, 1964 y otros). En la *segunda aproximación* se enfatiza el estudio del papel de diversos factores en el proceso de generalización: el papel de la palabra (Rozengart-Pupko, 1948; Lublinskaya, 1954; Fradkina, 1960) y el papel de las variaciones en las características irrelevantes (Zikova, 1950; Menchinsklaya, 1966).

Bruner y Austin (1956) identificaron una serie de condiciones que influyen en la actividad que conduce a la generalización: las particularidades de la comprensión del problema al que se enfrenta el sujeto, el carácter de los ejemplos que encuentra en el proceso de generalización, las consecuencias esperadas de las acciones que realiza, el carácter de las limitaciones que se presentan durante la actividad del sujeto y las particularidades de la valoración de las acciones que se realizan.

En la *tercera aproximación* se incluyen los partidarios de la teoría de la actividad en la psicología, principalmente los psicólogos rusos. En este caso, la atención del investigador se dirige al contenido de las acciones del sujeto, las cuales realiza con los objetos que se generalizan.

En esta aproximación, la acción del sujeto se considera como *unidad de análisis psicológico.* Cualquier acción del sujeto representa un sistema

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

unitario. En la estructura de la acción se incluyen los siguientes elementos: el objeto de la acción, el objetivo, el motivo, las operaciones que realizan esta acción y la base orientadora de la acción, que contiene la información necesaria para que el sujeto pueda realizar la acción dada.

En el nivel funcional, la acción (así como cualquier sistema) incluye la parte de la ejecución (de trabajo), la parte de la orientación (directiva), la parte del control y la parte de la corrección.

En los estudios relacionados con las dos primeras aproximaciones, la actividad del sujeto se desconoce. En el primer grupo de estudios, la atención del investigador se concentra solo en un elemento de la acción (en el objeto). En el segundo grupo de trabajos se estudian las condiciones que influyen de manera positiva sobre la actividad de la generalización, pero no se descubre esta actividad como tal.

En el caso de la aproximación de la *actividad,* el investigador inicia con la aclaración del *contenido* de las *acciones* que el sujeto realiza durante la solución del problema; el estudio se dirige al análisis de la dependencia del proceso de la generalización, de las partes estructurales y funcionales de la acción del sujeto. Así, los datos de Zaporozhets y colaboradores (Zaporozhets, Zinchenko y Elkonin, 1964; Poddyakov, 1977) establecieron que el proceso de generalización depende del carácter de las acciones de orientación que se dirigen a los objetos que se generalizan.

Nosotros hemos continuado con esta línea de trabajo, retomando el estudio del proceso de generalización en niños de 5 a 6 años, tanto con un desarrollo intelectual normal, como con retardo en el desarrollo intelectual.

Antes de describir los resultados de este estudio, presentaremos los datos obtenidos en trabajos anteriores.

Particularidades de la base orientadora de las acciones durante la formación de los conceptos geométricos básicos

Nuestros trabajos anteriores mostraron que la presencia de rasgos comunes en los objetos, no conducen a la generalización de dichos rasgos, es decir, que el proceso de generalización no se encuentra en dependencia directa de las características generales de los objetos con los que opera el sujeto. Así, los escolares de los grados VI – VII de la escuela media[2], definen de manera incompleta conceptos como ángulos adyacentes,

2 Corresponde a la escuela secundaria en México. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

opuestos por el vértice, etc. Además, omiten las características esenciales, las cuales tienen lugar en todos los objetos que se relacionan con este concepto. Por ejemplo, en la definición de los ángulos adyacentes se omite la característica: "tienen un lado común". No obstante que todos los ángulos adyacentes con los que se relacionan los alumnos tienen un lado común, ellos no lo perciben. Más aún, ellos representan este lado cuando se les pide dibujar ángulos adyacentes. A pesar de ello, esta característica no se encontró en el contenido del concepto, ni tampoco se dio la generalización de los objetos de acuerdo a ella.

Resultados similares se obtuvieron en el estudio realizado con Konstantinova (Talizina, 1957) con material de los conceptos geométricos elementales: línea recta, ángulo, perpendicular. Los sujetos estudiados fueron 25 alumnos del V grado escolar. La particularidad de la enseñanza consistía en que, en todas las tareas que se les dieron a los escolares, las figuras se representaron como dibujos técnicos con una misma distribución espacial. De esta forma, la característica no esencial (posición en el espacio) constantemente acompañaba a las características esenciales de las figuras. La enseñanza se organizó de tal forma que los escolares, desde el inicio mismo, se orientaban en todo el *sistema de las características esenciales.*

En la serie control del estudio, a los niños se les proporcionaron objetos que se relacionan con estos conceptos, pero con diferentes distribuciones espaciales y objetos que tenían la misma posición espacial, parecidos externamente a los objetos con los que se realizó la enseñanza, pero que no se relacionaban con los conceptos dados (por ejemplo, líneas inclinadas, cercanas a líneas perpendiculares). Además, a los sujetos se les pidió que representaran diferentes objetos que se relacionaran con los conceptos estudiados.

Todos los sujetos realizaron exitosamente los problemas de la serie control. Así, de 144 problemas relacionados con el reconocimiento de la línea recta (en total participaron 24 sujetos y cada uno realizó 6 tareas), 139 se resolvieron correctamente. Durante la realización de las tareas para el reconocimiento del ángulo y las líneas perpendiculares, no se cometió ningún error. Los problemas del segundo tipo tampoco produjeron dificultades en los alumnos: cada uno representó por lo menos tres figuras en diferentes posiciones espaciales.

De esta forma, cuando se garantiza la orientación en el sistema de las características esenciales, las características irrelevantes *generales* no se encuentran en el contenido de la generalización, a pesar de que estén presentes en todos los objetos con los que trabajaron los escolares.

Estos resultados permitieron formular la siguiente hipótesis: *la generalización de los objetos solo se da de acuerdo a las características que se*

© Editorial EOS

incluyen en el contenido de la base orientadora de las acciones del sujeto, dirigidos a estos objetos.

Primer estudio

Para la verificación de esta hipótesis realizamos dos estudios, en colaboración con J. U. López y N.V. Elfimova. En el primer estudio utilizamos el método de la formación de conocimientos y acciones (Galperin, 1982; Talizina, 1981, 2000)[3].

Como material experimental utilizamos figuras geométricas similares a las utilizadas en los estudios de L.S. Vigotsky y L.S. Sajarov. Las características esenciales eran el tamaño de la base y la altura de la figura. Todas las figuras se distribuyeron en cuatro clases, de acuerdo a su tamaño, como en los estudios de L.S. Vigotsky y L.S. Sajarov: BAT (figuras bajas con base pequeña); DEK (figuras altas con base pequeña); ROT (figuras bajas con base grande) y MUP (figuras altas con base grande).

Las características irrelevantes, pero comunes y constantes para todos los objetos de esta clase, eran el color y la forma, debido a que a partir de la psicología infantil se sabe que precisamente estas características son más significativas para los niños preescolares, que fueron los sujetos de nuestros experimentos. En el estudio participaron 100 niños cubanos de 6 años a 6 años y 9 meses. Se construyeron cinco series experimentales, en cada una de las cuales participaron 20 niños.

En la *primera serie* de experimentos, los objetos de cada una de las cuatro clases tenían el mismo color: BAT = rojos, DEK = azules, etc. y la forma era la característica variable. Por el contrario, en la *segunda serie* de experimentos, cada clase de objetos tenía una forma constante, mientras que el color era la característica variable. En la *tercera serie* de experimentos, las figuras de cada clase tenían la misma forma y el mismo color. De esta forma, en estas series, el color, la forma o ambas cosas, desde el punto de vista objetivo, permitían reconocer las figuras. Apoyándose en ellas era posible, sin errores, relacionar a la figura con una u otra clase. Sin embargo, estas características no se incluían en la base orientadora de la acción. En la *cuarta serie,* cada clase de figuras tenía su propio color, pero todas las figuras tenían una misma forma (eran cilindros). En la *quinta serie,* por el contrario, cada clase de objetos tenía una forma, pero los objetos de todas las clases eran de un mismo color (rojo). Así, en las dos últimas

3 De acuerdo a P. Ya. Galperin, el proceso de asimilación consiste en seis etapas. Cada acción, pasando por estas etapas, cambia de acuerdo a su forma, grado de generalización, automatización y otras características. Para la descripción del método de Galperin se recomienda ver los libros mencionados. Nota del Autor.

© Editorial EOS

series las figuras tenían tales características irrelevantes, las cuales, desde el punto de vista objetivo, podrían ayudar para el reconocimiento de estas figuras (el color en la cuarta serie y la forma en la quinta serie), y aquellas que no podrían ayudar a reconocer las figuras (la forma en la cuarta serie y el color en la quinta serie), debido a que estas eran generales para las figuras de todas las clases.

El *procedimiento* para la formación de conceptos consistió en la introducción de las características esenciales, desde el inicio, en el contenido de la base orientadora de la acción de reconocimiento.

La *forma material* de las acciones consistió en la utilización de las normas (medidas), con las cuales los sujetos establecían los tamaños de la base y de la altura de las figuras y, apoyándose en el esquema lógico de la conducción al concepto, determinaban si la figura dada se relacionaba o no con la clase de objetos correspondiente. Ellos obtenían las instrucciones necesarias acerca del contenido de las operaciones que se tenían que ejecutar y el orden de su ejecución.

Durante la ejecución de las acciones en forma material, para la mitad de los sujetos de cada grupo (subgrupo A) se creaban condiciones complementarias que facilitaban la identificación de la generalidad del color (forma) en las figuras: las figuras que se reconocían no se quitaban, sino que se dejaban dentro del campo perceptual de los niños. La otra mitad de cada grupo (subgrupo B) tenía condiciones diferentes: las figuras que se reconocían se quitaban y los niños solo percibían la figura con la que trabajaban de manera inmediata.

En la siguiente etapa (forma de las acciones en el lenguaje externo), los niños obtenían la descripción de las figuras en forma oral. En la descripción se señalaban, tanto las características esenciales (tamaño de la base y la altura de la figura), como las características irrelevantes (forma y color). El proceso de solución de cada problema transcurría en forma verbal externa (lenguaje oral).

Finalmente, en la *forma mental* de las acciones, los niños solucionaban el problema propuesto en forma oral para sí, denominando la respuesta al final de la solución.

La *serie de control* se realizó después de la enseñanza. A todos los niños se les proporcionaron las mismas tareas de control. Las tareas básicas fueron tareas de reconocimiento: a) de figuras nuevas, en las cuales las características irrelevantes, que hasta ahora eran generales para los objetos de esta clase, se cambiaron: se introdujeron colores (formas) que eran típicos para las figuras de otras clases durante el proceso de la enseñanza,

© Editorial EOS

o colores (formas) que, en general, no se utilizaron durante la enseñanza; b) en figuras que poseían el mismo color (forma) que las figuras de la clase presentada durante la enseñanza, pero que no tenían las características esenciales (una o ambas) del concepto dado. Las tareas se proporcionaron en dos formas: las figuras nuevas se presentaban de manera concreta y se describían sus características verbalmente. Además, a los niños se les proponían problemas para la clasificación de los objetos y para la elaboración de las descripciones de las figuras de la clase dada.

Resultados y discusión

En este experimento, el 97% de los niños logró generalizar las características esenciales de los conceptos utilizados durante la enseñanza.

Los resultados mostraron que el 42% de los niños no solo conscientizaron la presencia del color (forma) constante en los objetos propuestos, sino además, la mayoría lo descubrió durante la formación del primer concepto. Sin embargo, el reconocimiento de los objetos de acuerdo a estas características durante la enseñanza, tuvo lugar solo en 65 casos de un total de 7420, lo que representa el 0.9%. En estos casos, los niños solo utilizaron estas características para reconocer la presencia de las otras dos: el tamaño determinado de la base y de la altura. Los sujetos de todos los grupos y subgrupos realizaron exitosamente la serie de tareas de control. Los únicos errores, que representaron el 2.6% durante el reconocimiento en el plano concreto y el 5% en el plano verbal, no se debieron a la orientación hacia las características irrelevantes, sino por un reconocimiento incorrecto de las características esenciales (imprecisiones de la medición, el análisis incompleto de la descripción, etc.).

De los 100 niños, solo 3 presentaron errores relacionados con la orientación hacia la forma o el color. Estos errores representaron entre el 5 y el 10% del total de las tareas realizadas por los sujetos del experimento.

Cabe señalar que la mayoría de los niños ejecutaron las tareas propuestas rápidamente y sin oscilaciones.

Consideremos algunos ejemplos de los niños del *primer grupo* (la característica acompañante constante era el color: rojo para BAT, azul para DEK, verde para ROT y amarillo para MUP).

La primera serie de tareas de control consistía en la clasificación de las figuras con las cuales se dio la formación de los conceptos. Las figuras se presentaban de manera desordenada. La diferencia en la solución de problemas se dio de acuerdo a dos orientaciones: a) de acuerdo al medio de elaboración de los grupos: algunos niños tomaban una por una las

© Editorial EOS

figuras y las relacionaban con el concepto determinado, mientras que los otros niños inicialmente elegían todas las figuras de una clase, después de la segunda clase, etc.; b) de acuerdo a la forma de la acción, la mayoría de los niños solucionaba el problema en la forma perceptiva. Los niños utilizaron la forma material (utilización de las mediciones) solo en los casos de inseguridad de la valoración perceptiva de los tamaños de la figura.

El 90% de los niños realizó la clasificación sin errores. Dos niños cometieron errores en tres tareas. Una de las figuras se encontró en la clase equivocada como resultado de una medición inexacta y dos figuras fueron valoradas de manera incorrecta en forma perceptiva. Es importante señalar que precisamente estos errores indican que, durante la clasificación de las figuras, los niños no se orientaban por el color de las figuras: los colores de las figuras equivocadas no coincidían con el color de la clase dada.

La segunda serie de tareas de control consistía en el reconocimiento de las figuras de acuerdo a su descripción oral (6 tareas). En todas las tareas, las características esenciales de las figuras de la clase dada se combinaban con el color, el cual caracterizaba, ya sea a las figuras de la clase dada durante la enseñanza, o bien era nuevo, ya que no tenía lugar durante la enseñanza (por ejemplo, la figura correspondía, de acuerdo al tamaño, al concepto ROT y de acuerdo al color, al concepto BAT).

Los errores tuvieron lugar en 6 casos (5%), pero su causa no fue la orientación hacia el color, sino la percepción incorrecta de la información. Todos los errores fueron corregidos por los mismos niños. Mostraremos algunos ejemplos.

- Niño E.L.: "Esto es MUP, porque aquí la base es pequeña y la altura es grande". De inmediato, él mismo exclama: "!Base pequeña!, pero MUP no puede tener la base pequeña. Esto no es MUP". El experimentador pregunta: "¿qué es esto entonces?". El niño contesta: "es "DEK".
- El niño O.S. dice: "Esto es BAT, aquí hay base pequeña y altura pequeña". El experimentador repite la descripción y el niño nota su error: "No, la altura es grande, es DEK".

El análisis de la solución de estas tareas de control permitió obtener algunos datos que indican la actitud de los niños con las características irrelevantes. Veamos algunos ejemplos:

1. El niño J.A., al resolver correctamente la tarea, dice: "Este juguete nuevo es amarillo, pero esto no es importante ¿verdad?".
2. Niña A.M.: El experimentador describe la figura: "Yo tengo un juguete redondo rojo...". La niña interrumpe y pregunta: "¿Tiene base peque-

© Editorial EOS

ña y altura pequeña?". El experimentador continúa la descripción: "Tiene base grande y altura pequeña". Entonces, la niña dice: "Yo pensé que esto es BAT, pero si la base es grande, entonces es ROT".

3. Niño G.J.: Durante la ejecución de la tarea, el niño, reproduciendo la descripción de la figura, cambia su color por el color que siempre correspondía a la base y altura dadas. El experimentador corrige, señalando que el color es otro. A pesar de esto, el niño solucionó el problema correctamente.

Consideremos dos casos interesantes. En el primer caso, la niña intenta incluir en la descripción de la figura aquellas características esenciales, las que durante el proceso de enseñanza se relacionaban constantemente con la característica irrelevante dada (color rojo). Al escuchar que el experimentador señalaba otro tamaño de la base, ella no prestó atención al color de la figura y, durante la solución del problema, se dirigió solo a la característica esencial. De la misma forma, en el segundo caso, el niño reproduce el color que caracterizaba a las figuras de la clase dada en el experimento de formación. Pero cuando lo corrigen, él no insiste en el color de costumbre y no presta atención al color señalado por el experimentador, sino que soluciona el problema orientándose hacia las características esenciales. En otras palabras, cuando la característica irrelevante no acompañaba a las características esenciales, los niños dejaban de prestarle atención y durante la solución de problemas nuevos se orientaban solo hacia las características esenciales. Esto indica que en el contenido de los conceptos de los niños se encontraron solo las características esenciales de las figuras.

La tercera serie de tareas de control fue similar a la segunda, pero las figuras se proporcionaban no en forma concreta, sino a través de la descripción.

Desde el punto de vista objetivo, estos problemas fueron más complejos que los problemas anteriores. Ante los niños se encontraban las figuras de la serie de formación. Cada clase de figuras tenía un color determinado y los sujetos tenían que unir con ellas las figuras de la misma clase, pero de otro color.

De 140 soluciones solo 2 (1.5%) fueron erróneas. La causa de los errores se relacionó con una valoración incorrecta de los tamaños de la figura y no con la orientación hacia el color. Ninguno de los niños se orientó hacia el color. Ellos no dudaban en colocar, por ejemplo, con BAT (rojas) las figuras de otro color, si correspondían de acuerdo a los tamaños de la base y la altura a las figuras de esta clase.

La serie de control concluyó con la segunda clasificación. Ahora era necesario clasificar de nuevo todas las figuras que se utilizaron, tanto en la

© Editorial EOS

serie de formación, como en la serie de control. Todos los niños realizaron correctamente la tarea sin utilizar las mediciones.

Después de la ejecución de las tareas, con cada niño se llevó a cabo una conversación acerca de lo correcto de su clasificación. El objetivo básico de la conversación era intentar subrayar las diferencias entre las figuras, de acuerdo al color, relacionadas con el mismo grupo, para provocar una posible orientación hacia esta característica. Esto se hacía para verificar el grado de seguridad del niño en lo correcto de su solución.

La cantidad de situaciones de provocación dependía de cómo se comportaba el niño. En promedio, cada niño se enfrentó a esta situación tres veces. El comportamiento de los niños en estas situaciones fue diferente: 17 niños defendieron su solución (grupo 1), 2 la defendieron con menor seguridad y se sometieron a la opinión del experimentador en cierto grado (grupo 2) y solo un niño rechazó su solución inicial y estuvo de acuerdo en agrupar las figuras según su color (grupo 3). Consideremos algunos ejemplos típicos para cada grupo.

Grupo 1

a) Niño J.M.: desde el inicio mismo realizaba las tareas con gran seguridad. El experimentador le muestra la figura que se relaciona con el concepto "BAT, que es de color blanco. El niño coloca la figura en el lugar correcto.
   - *Experimentador:* "¿Por qué piensas que este juguete es BAT? *Niño:* "Porque tiene base pequeña y altura pequeña".
   - *Experimentador:* "Pero ve, es de color blanco (el niño ve al experimentador con sorpresa). ¿No ves que todas las BAT son rojas?; ¿no has notado esto?".

   El experimentador le propone al niño colocar todas las figuras rojas en el grupo BAT (rojas) e intenta unir las figuras rojas del grupo DEK con el grupo BAT, pero el niño no le permite esto, señalando que estas figuras se relacionan con el grupo DEK, debido a que tienen una base pequeña y una altura grande.

b) Niño P.A.: en la situación de provocación se comportó convencido, rechazando la propuesta del experimentador de clasificar las figuras de acuerdo al color. Después de que terminó la clasificación, el experimentador toma la figura que se relaciona con el concepto MUP, que es de color azul, y la coloca en el grupo DEK.
   - *Experimentador:* "¿Puedo poner este juguete aquí con DEK?" *Niño:* "No, porque tiene base grande".

© Editorial EOS

- *Experimentador:* "Pero es azul, así como estos juguetes". *Niño:* "Es azul, pero esto no importa. Vea usted, este juguete es verde, pero es MUP. Este es blanco y es BAT, porque el color no importa, hay que saber solo la base y la altura".

c) Niña S.J.: el experimentador toma el juguete que se relaciona con el concepto DEK, que es de color rojo y que la niña colocó correctamente en el grupo de figuras DEK.

- *Experimentador:* "¿Por qué colocaste el juguete rojo con los juguetes azules?". *Niña:* "Porque tiene base pequeña y altura grande".
- *Experimentador:* "Sí, pero es rojo, mientras que los juguetes que se llaman DEK son azules". *Niña:* "Esto no importa. Los juguetes son de muchos colores. Todos estos DEK son azules, pero este es también DEK y no es azul".
- *Experimentador:* "A mí me parece que es incorrecto colocar este juguete rojo junto con los azules. ¿Lo puedo quitar?" *Niña:* "No, porque no va a tener su casita, porque aquí viven todos los que se llaman DEK y este también es DEK".

El comportamiento de otros niños de este grupo fue muy similar. Mostraremos ahora cómo se comportaron, en situaciones de provocación, los niños del segundo grupo.

Grupo 2

a) Niña G.R.: el experimentador toma la figura que se relaciona con el concepto BAT, que es de color verde, y la coloca en el grupo ROT.

- *Experimentador:* "¿Puedo poner este juguete aquí?". *Niña:* "No, porque tiene base pequeña".
- *Experimentador:* "Pero es bajo y verde como estos". *Niña:* "Bueno, podemos ponerlo aquí".
- *Experimentador:* "Entonces, ¿también será del grupo ROT? *Niña:* "No, es del grupo BAT".
- *Experimentador:* "¿Y no importa que sea verde?; ¿La podemos llamar BAT?". La niña no contesta; baja su cabeza y no puede encontrar la salida de esta situación.
- *Experimentador:* "¿Dónde la hubieras puesto?". La niña sin levantar la cabeza, coloca lentamente la figura en el grupo BAT.

Con este ejemplo, observamos que inicialmente la niña soluciona el problema correctamente, pero ella cede a las peticiones del experimenta-

© Editorial EOS

dor y se convence de su proposición. Sin embargo, el hecho de compartir el color, e incluso la altura con ROT, no convierte la figura en ROT, para ella sigue siendo BAT: "no, es BAT". Finalmente, ella se confunde, pero mantiene su propia opinión, dejando a la figura en el grupo BAT. A pesar de esto, en los siguientes problemas la niña pasa a la orientación hacia el color de la figura.

Cabe señalar que la niña solucionó correctamente todas las tareas de control, pero al encontrarse en situación confusa, cedía y retomaba el color como base de la clasificación. Los resultados del experimento de control en los cuatro grupos fueron similares.

De los 100 sujetos, 92 no solo ejecutaron de manera correcta y argumentada todas las tareas de control, sino que también demostraron seguridad en sus respuestas. Las provocaciones del experimentador no condujeron al cambio de su posición.

Segundo estudio

En el experimento se incluyeron: a) niños normales de 5 a 6 años de edad (menores que los niños que participaron en el primer estudio) y b) niños de 6 años de edad con retardo en el desarrollo psicológico.

Durante la selección de estos grupos, nos guiamos por los datos de la literatura que mencionan que para los niños normales menores de 6 años y para los niños con retardo en el desarrollo psicológico, las características concretas de los objetos juegan un papel determinante en el proceso de la generalización (Bogoyavlenskaya y Menchinskaya, 1962).

Los niños fueron divididos en tres grupos: 1) niños de 6 años con desarrollo normal (10 sujetos); 2) niños de 5 años con desarrollo normal (9 sujetos); y 3) niños de 6 años con retardo en el desarrollo psicológico (10 sujetos). En 5 de los niños del tercer grupo, el retardo se observó desde la infancia temprana, mientras que en los otros a partir de los 4 a 5 años. En este grupo se observó un desarrollo tardío del lenguaje, tartamudez, desarrollo tardío de la motricidad, capacidad baja para trabajar y alto grado de distracción.

Todos los niños de este grupo fueron diagnosticados con "síndrome de tipo neurótico con desinhibición motora, labilidad emocional y retardo del desarrollo psicológico". Entre estos niños hubo algunos con alteraciones del aspecto operacional del pensamiento (5 sujetos); niños con alteraciones severas de la esfera motivacional de la personalidad (1 sujeto) y los que combinaron ambos tipos de alteraciones (4 sujetos).

© Editorial EOS

Metódica de enseñanza. En la serie de formación, se utilizó la misma metódica empleada en el primer estudio. La característica esencial era el mismo tamaño de las figuras, mientras que la característica de acompañamiento de todas las figuras de la clase dada era el color. Las diferencias entre las metódicas consistían en que, en el primer estudio, el experimentador formaba cada uno de los cuatro conceptos por separado, mientras que, en este estudio, el sistema de cuatro conceptos fue presentado simultáneamente.

Además, la formación de conceptos se daba en forma de juego. Las normas se representaron en forma de "tronco" (para la medición de la base de la figura) y de "pinito" (para la medición de la altura).

Los niños recibían una tarjeta. En ella estaban representados dos "claros del bosque" (rayado y limpio). En cada uno de los "claros" había dos "casitas". Las figuras experimentales representaban a los "gnomos", que tenían que encontrar su casita en correspondencia con sus tamaños (en el primer "claro" se colocaban las figuras con bases pequeñas y en el segundo "claro" las figuras con bases grandes. Las figuras se colocaban en las casitas de acuerdo a su altura). Durante la enseñanza, al niño se le pedía que cada vez que reconociera una figura, realizara la siguiente secuencia de operaciones:

1) Determinar de la base: a) medir el área de la base de la figura; b) colocar la figura correspondiente en el "claro".
2) Determinar la altura de la figura: a) medir la altura de la figura; b) colocar la figura correspondiente en la casita.
3) Correlacionar con la clase: ¿Cómo se llama esta figura?

El niño pasaba por todas las etapas del proceso de asimilación participando en el juego o escuchando el cuento. El esquema de la base orientadora de la acción se introducía en forma de distribución de los "gnomos" en sus casas. La *etapa material* se daba como proceso de la ubicación real de las figuras.

Después de que los niños aprendían a ubicar a los "gnomos" en sus casas, se pasaba al plano del *lenguaje externo*. En esta etapa, a los niños se les presentaban las descripciones de las figuras en forma de problemas-cuentos orales. Durante la descripción de las figuras, se señalaban tanto las características esenciales, como las características irrelevantes: forma y color; además, el color era constante para las figuras de cada clase. Veamos un ejemplo de estas tareas: "Yo te platicaré sobre un 'gnomo' que quiere venir aquí para vivir en esta casita. Él pregunta: "¿En cuál casita voy a vivir?". Vamos a ayudarle al 'gnomo'. Este 'gnomo' es de color rojo, tiene 'base'

© Editorial EOS

pequeña, su forma es de una 'raqueta' y tiene altura pequeña. ¿Cómo se llama?". Los niños solucionaban los problemas razonando en voz alta.

En las últimas dos etapas, los niños solucionaban los problemas en silencio, sin hablar. Solo la respuesta se comunicaba en forma oral.

Proceso de formación de conceptos. La dificultad principal de la serie de formación se relacionaba con la motivación de los niños. Entre los niños normales de 6 años de edad, la mayoría mostró motivación cognitiva. Estos niños trabajaron con gusto durante todo el experimento.

Para los demás niños, era necesario crear condiciones especiales para garantizar la motivación de sus acciones. A los niños se les proponía realizar la acción de reconocimiento como una posibilidad para realizar otra actividad (juego, comunicación con el experimentador, dibujo), que ellos podían realizar durante los intermedios de las sesiones. Esto era suficiente para algunos niños de 5 años de edad y para los niños de 6 años con desarrollo normal. Además, se asignó una calificación por la ejecución de la tarea. Esta calificación se utilizó cuando la solución de cada problema requería de un gran esfuerzo de los niños: ya sea por una dificultad objetiva en la solución de los problemas orales, o bien por ausencia del deseo para solucionar los problemas.

Desde el inicio de la enseñanza, los niños con retardo en el desarrollo y la mayoría de los niños de 5 años, no identificaban el objetivo de la acción de reconocimiento. Para estos niños la acción de reconocimiento se dividía en micro- acciones aisladas, las cuales eran operaciones para los demás niños. Inicialmente se establecía en ellos la relación entre el objetivo y el motivo, a nivel de la micro- acción: el objetivo de la micro-acción se relacionaba con el motivo de la actividad, que era atractiva para los niños (juego durante los intermedios). Consecuentemente, para cada micro-acción era necesario crear su propio motivo. Para la elaboración de la motivación de la acción completa de reconocimiento, era necesario unir los objetivos de las micro-acciones con su motivo. Los mismos niños no podían hacerlo, debido a que no identificaban el objetivo de la acción.

El experimentador tenía que unir, para el niño, los objetivos intermedios de las micro-acciones y someterlos al objetivo básico de la acción, es decir, participar como portador de la jerarquía de los objetivos. Esto implica la participación del experimentador en la ejecución de la acción, es decir, la realización se da de acuerdo al principio de la "acción compartida", lo que era una condición indispensable en la enseñanza de estos niños. Inicialmente, el experimentador realizaba por completo la función de portador de la jerarquía de los objetivos. Gradualmente, esta función pasaba a la tarjeta de apoyo con el esquema de la base orientadora de la acción,

© Editorial EOS

donde se representaba claramente la secuencia de la ejecución de las micro-acciones y la regla de reconocimiento. Al final de la etapa material, el niño dominaba la jerarquía de los objetivos e identificaba el objetivo de la acción de reconocimiento. Así, con el motivo se relacionaba el objetivo de la acción de reconocimiento y la motivación, que anteriormente se creaba para cada micro-acción, que incluía toda la acción de reconocimiento.

Sin embargo, para cuatro niños con retardo en el desarrollo psicológico, esto no fue suficiente. Para ellos no era conveniente la mediatización de la ejecución de las tareas por la actividad lúdica (juego durante el intermedio). Ellos querían jugar de inmediato. La acción de reconocimiento, en estos niños, era necesario incluirla en la actividad lúdica desplegada, en la que los "gnomos" inicialmente se buscaban en el "bosque", iban en el carro y después se colocaban en sus "casas".

De esta forma, en el estudio se descubrió la particularidad de la formación de los conceptos elaborados, tanto desde el punto de vista operacional, como de los componentes de la motivación.

También se observó la diferencia en la cantidad de tareas necesarias para la asimilación y en el tiempo requerido. De acuerdo a todos los indicadores, los mejores resultados se observaron en el grupo de niños normales de 6 años, mientras que los peores resultados se observaron en los niños con retardo en el desarrollo psicológico. Los niños normales de 5 años se encontraron en un lugar intermedio. Posteriormente se proporcionaron las tareas de control a los niños de los tres grupos.

Serie de control. La primera tarea consistió en el reconocimiento de figuras de *diferentes* colores, entre ellos el color estable para los objetos de otra clase. En la segunda tarea de control se describieron verbalmente las figuras con colores nuevos y con los colores que caracterizaban a las figuras de cada clase durante la enseñanza.

En la tercera y cuarta tareas de control, los niños tenían que decir qué características de las figuras eran las "más importantes" (esenciales) y de acuerdo a qué características se podía reconocer la clase de una u otra figura. Estas tareas tenían el objetivo de aclarar el grado consciente y razonable de las acciones que realizaban los niños.

Es importante señalar que en la cuarta tarea de control se incluyeron problemas con condiciones indeterminadas: solo se señalaba una de las dos características. He aquí ejemplos de estas tareas:

a) ¿Cómo se llama el "gnomo" más pequeño?
b) ¿Cómo se llama el "gnomo" más grande?

© Editorial EOS

c) ¿Se puede o no decir que el "gnomo" ROT es el "gnomo" más pequeño, debido a que su altura es pequeña?

d) ¿Se puede o no decir que el "gnomo" DEK es el "gnomo" más grande, debido a que su altura es grande?

Debido a que en los niños con retardo en el desarrollo psicológico se observaba un volumen pequeño de memoria a largo plazo, decidimos verificar el contenido de la base orientadora de la acción de reconocimiento y la calidad de esta acción después de un mes y medio. A los niños se les proponían tareas de control, similares a las que se presentaron después de finalizar el experimento de formación.

Resultados y discusión

Durante la ejecución de la primera tarea, en el 99.6% de las respuestas los niños se orientaron a las características esenciales. En 6 de las tareas se necesitó la ayuda del experimentador en forma de preguntas de apoyo, relacionadas con la denominación de las figuras, la exactitud de la medición, su tamaño, etc.

La creación de las situaciones de provocación prácticamente no cambió los resultados obtenidos. Solo en algunos casos los niños estaban de acuerdo a orientarse hacia el color. Veamos algunos ejemplos del trabajo con niños con retardo en el desarrollo psicológico (grupo 3).

El niño M.B. relacionó correctamente la figura del color rojo con la clase MUP (en el experimento de formación, las figuras BAT tenían el color rojo). Ante la pregunta provocativa del experimentador: "¿Tal vez, el 'gnomo' no se llama MUP, porque es de color rojo?", el niño contestó: "La base es grande, la altura es grande, entonces, es MUP".

El niño A.U. relacionó correctamente la figura del color amarillo con la clase BAT (en el experimento de formación, las figuras MUP tenían el color amarillo). El experimentador cuestionó esta solución, señalando que las figuras de la clase BAT nunca eran de color amarillo, sino que siempre eran de color rojo. El niño le propuso al experimentador tomar las normas y medir la figura, si no le creía: "Mida usted misma. La base es pequeña y la altura pequeña, esto es BAT". En este caso, para el niño las medidas se convirtieron en el criterio de la resolución correcta y no la opinión del experimentador.

Sin embargo, algunos niños con retardo en el desarrollo psicológico se confundían cuando el experimentador les hacía las preguntas provocativas.

Así, el niño S.S. relacionó correctamente la figura del color rojo con la clase DEK (en el experimento de formación, las figuras DEK eran de color

© Editorial EOS

azul), pero ante la pregunta del experimentador: "¿Tal vez esto no es DEK, sino alguna otra cosa, ya que es de color rojo?", el niño se confundió: "Yo no sé, es ROT, no sé" (en el experimento de formación, las figuras de la clase ROT eran verdes). Entonces, una vez más el experimentador le pidió al niño reconocer la figura y explicar su resolución. Además, el experimentador le hizo preguntas de apoyo acerca del tamaño de la base y la altura. Al contestar a estas preguntas, el niño contestó de manera correcta. Después de esto, el niño adquirió seguridad en su respuesta y las indicaciones del experimentador al color de la figura ya no influyeron en su decisión.

En la siguiente tarea, este niño relacionó correctamente la figura verde con la clase BAT (en el experimento de formación las figuras ROT tenían el color verde). Cuando el experimentador cuestionó y dijo que antes no había figuras BAT de color verde, el niño dijo con seguridad: "Es BAT porque tiene base pequeña y altura pequeña". Después, al contestar a las preguntas provocativas del experimentador, explicaba sus respuestas señalando las características esenciales de las figuras. La aspiración por estar de acuerdo con todo lo que el experimentador decía, ya no se observó en el niño. De la misma forma se comportaron los otros niños que inicialmente se perdían ante las preguntas provocativas del experimentador.

Los resultados con la segunda tarea fueron idénticos: en el 99.4% de las respuestas los niños se orientaron hacia las características esenciales de las figuras. Una respuesta fue incorrecta (con orientación hacia el color), pero después de la repetición de la descripción de la figura, el niño dio la respuesta correcta. En otros 11 casos (6.2%) los niños cometieron errores, pero estos se relacionaron, no con la orientación hacia el color, sino con el olvido de la denominación de la clase y con la percepción inexacta de los tamaños de las figuras.

El comportamiento de los niños en las situaciones de provocación fue similar al descrito anteriormente.

Todos los niños solucionaron correctamente la tercera tarea: ellos no solo actuaron de manera práctica sobre la base de las características esenciales, también las conscientizaban y podían denominarlas. Es interesante señalar que el 44% de los niños de 5 años de edad y el 49% de los niños con retardo en el desarrollo psicológico, dieron soluciones generalizadas, señalando que las características más importantes eran el tamaño de la base y la altura. Los demás niños dieron soluciones en forma concreta y señalaron los tamaños de la base y la altura de acuerdo a cada clase de las figuras por separado.

Durante la ejecución de la cuarta tarea, casi todos los niños solucionaron correctamente los problemas, identificando, como criterios necesarios

© Editorial EOS

y suficientes para poder relacionar la figura con la clase dada, el conjunto de las características esenciales: tamaño de la base y la altura. Ninguno de los niños había señalado el color como la característica que permitía relacionar la figura con una u otra clase.

He aquí algunos ejemplos de soluciones del problema "c" con condiciones indeterminadas:

- Niña K.O. (grupo 1): "No, el que tiene todo pequeño, es pequeño".
- Niño K.V. (grupo 2): "No, porque necesita tener la base aún más pequeña, ¿pero esto cómo lo hacemos?, no se puede".
- Niño V.E. (grupo 3): "No, porque de todos modos será ROT, porque la base es grande y la altura pequeña".

La ejecución de las tareas de control, un mes y medio después de finalizar el experimento de enseñanza, mostró que todos los niños con retardo en el desarrollo psicológico continuaban orientándose solo hacia las características esenciales de las figuras. Sin embargo, después de un mes y medio incrementó el porcentaje de problemas solucionados incorrectamente, debido a una medición incorrecta o al olvido de nombres de las figuras. En general, los niños con retardo en el desarrollo psicológico solucionaron correctamente y de manera independiente, el 85.5% de todos los problemas. Además, la mitad de las soluciones incorrectas fue corregida de manera independiente (tabla 1).

La comparación de la calidad de las soluciones, mostró que los niños con retardo en el desarrollo psicológico obtuvieron la mayor cantidad de errores y fueron los que menos corrigieron de manera independiente, en comparación con los otros grupos. Sin embargo, estas insuficiencias no se relacionan con la orientación hacia el color.

Es importante señalar que la comparación de la primera y segunda tareas no permite concluir que la percepción inmediata del color (primera tarea) tenga un mayor efecto sobre los niños que la información verbal acerca del color, debido a que no se observaron diferencias entre ellas. Sin embargo, el proceso de solución, en el caso de la presentación verbal, transcurría con mayores dificultades que con las figuras concretas.

© Editorial EOS

Tabla 1. Resultados generales de la serie de control en los tres grupos estudiados

Grupo	Cantidad de niños	Generalización de acuerdo a las características esenciales	Porcentaje
Niños con desarrollo normal de 6 a 6.9 años	100	97	97.0
Niños con desarrollo normal de 5 a 6 años	19	17	89.5
Niños con retardo en el desarrollo intelectual de 6 años	10	9	90.0

Conclusiones

Los resultados de los primeros dos estudios coinciden (tabla 1). Los datos indican que la generalización se da no solo sobre la base de lo general en los objetos: es una condición necesaria, pero no suficiente. *La generalización siempre se da de acuerdo a aquellas características de los objetos, las cuales se encontraron en el contenido de la base orientadora de las acciones, dirigidas al análisis de estos objetos.*

Esto significa que la dirección de la generalización de las acciones cognoscitivas y de los conocimientos que se incluyen en ellas se debe dar *a través de la construcción de la actividad de los alumnos con el control del contenido de la base orientadora de las acciones correspondientes y no solo a través de garantizar la presencia de las características generales en los objetos presentados.*

En relación con esto, son interesantes los datos obtenidos con niños con retardo en el desarrollo psicológico. Si se logran introducir las características esenciales en el contenido de la base orientadora de la acción de estos niños, entonces ellos generalizan exitosamente los objetos de acuerdo a estas características. Además, la imagen general sensorial y clara (color), no se incluye en el contenido de la generalización.

La regularidad señalada también permite explicar algunos defectos típicos en la generalización de conocimientos que se encuentran en la práctica educativa. Así, si regresamos a nuestros casos, cuando los alumnos perciben el aspecto general de manera constante de todos los ángulos adyacentes en el plano visual y obtienen la indicación en la definición del concepto de que este es el rasgo necesario, no lo incluyen en el contenido de la generalización. Esto se explica por el hecho de que la característica "lado común",

© Editorial EOS

aunque los alumnos la memorizaron, no los orientaba durante la solución de los problemas. El análisis de los problemas escolares para la aplicación del concepto "ángulos adyacentes" mostró que en todos los problemas se proporcionaban los ángulos adyacentes, es decir, los ángulos con un lado común. De esta forma, para responder los escolares solo tenían que verificar la presencia de una característica: si los ángulos sumaban 180 grados. Este era todo el contenido de la base orientadora. Debido a ello, el contenido del concepto "ángulos adyacentes", en muchos escolares, solo se limitaba a esta característica ("dos ángulos que en suma conforman 180 grados"). "El lado común", al no encontrarse en el contenido de la base orientadora de las acciones, tampoco se encontró en el contenido del concepto.

Con la misma facilidad se pueden explicar aquellos casos cuando la generalización se da de acuerdo a las características generales, pero irrelevantes. Durante la enseñanza escolar, al alumno se le *proporciona* un conjunto de características (en el mejor de los casos) en las cuales debe orientarse (a través de la definición), pero no se *garantiza la orientación misma* durante el proceso de la actividad, por lo que estas características no siempre se incluyen en la estructura de la base orientadora de la acción. La base orientadora que trabaja en estos casos, la construyen los mismos alumnos, incluyendo, sobre todo, las características superficiales del objeto. Consecuentemente, la generalización no se da de acuerdo a las características de la definición, que son las características generales y constantes en los objetos de la clase dada, sino de acuerdo a características casuales e irrelevantes.

Por el contrario, el sistema de características necesarias y suficientes se introduce en el contenido de la base orientadora de la acción y se garantiza la orientación sistemática hacia ellas, durante la ejecución de todos los problemas. La generalización se da de acuerdo al sistema dado de características. Otras características generales de los objetos que no se incluyen en la estructura de la base orientadora de las acciones de los niños, no influyen de manera alguna sobre el contenido de la generalización. En particular, esto significa que, de acuerdo a los datos obtenidos, las variaciones de las características irrelevantes no son tan necesarias para la obtención de la generalización de acuerdo al sistema de características esenciales; para esto es suficiente incluir el sistema correspondiente de características esenciales en el contenido de la base orientadora de las acciones que se realizan. Así, *el proceso de generalización no se determina por el objeto de las acciones de manera inmediata, sino que está mediatizada por la actividad del sujeto: por el contenido de la base orientadora de sus acciones.*

Esta regularidad permite entender cómo se da la diferenciación de las características esenciales y generales: el sujeto no refleja todas las caracte-

© Editorial EOS

rísticas generales de los objetos como esenciales, sino solo aquellas que se incluyeron en el contenido de la base orientadora de sus acciones.

Los estudios también mostraron que la opinión que existe en la psicología infantil acerca del papel conductor del color y la forma en las generalizaciones infantiles, solo es correcta en los casos de generalización espontánea. En condiciones de formación dirigida, desde el inicio mismo la generalización se da de acuerdo al sistema dado de características, las cuales no necesariamente deben ser concretas. Además, la presencia de las características concretas generales de los objetos no influye, de ninguna manera, sobre el transcurso de la generalización.

Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos en otros estudios con niños de edad preescolar y escolar (Elkonin y Davidov, 1966). El significado principal de estos resultados consiste en el hecho de que estos cambian la actitud acerca de las posibilidades de la edad infantil. Si el proceso de generalización se da de manera caótica y espontánea (o básicamente espontánea), entonces lo típico es la generalización de acuerdo al material (Galperin, 1965), lo que nos da la generalización empírica (Davidov, 1972). Si este mismo proceso es dirigido, entonces se puede obtener la generalización completa y válida, de acuerdo a las regularidades, en niños de esta edad (Galperin, 1965), es decir, la generalización teórica (Davidov, 1972).

Finalmente, debemos reconsiderar la posición acerca de la *inseguridad* de los niños. Este fenómeno se observa cuando los niños dominan los medios de manera espontánea sin hacerlos conscientes. En los casos de la formación de los medios adecuados de las acciones, que tienen un carácter consciente y voluntario, los niños adquieren seguridad respecto a su comportamiento y las respuestas son correctas.

Referencias

Bogoyavlenskiy, D.N. y Menchinskaya, N.A. (1962). *Las vías para incrementar la calidad del nivel de conocimientos en la escuela primaria.* Moscú: Academia de Conocimientos Pedagógicos de la Federación Rusa.

Boguslavskaya, Z.M. (1958). La identificación del color y la forma en niños de edad preescolar en dependencia del carácter de su actividad. *Informes de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa,* 1: 55-58.

Bruner, J.S. y Ausitn, G.A. (1956). *A study of thinking.* New York: Wiley.

Davidov, V.V. (1972). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú: Pedagogía.

Elkonin, D.B. y Davidov, V.V. (1966). *Posibilidades de las edades para la asimilación de conocimientos.* Moscú: Educación.

© Editorial EOS

Fradkina, F.A. (1960). El desarrollo de la generalización en la edad preescolar. *Informes de la Academia de Ciencias pedagógicas de la Federación Rusa:* 37-40.

Galperin, P. Ya. (1965). *Resultados básicos de los estudios sobre el problema de la formación de las acciones mentales y conceptos.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Galperin, P. Ya. (1982). Intellectual capability among older pre-school children: On the problem of training and mental development. In: W.W. Hartur (Ed.) *Review of child development research.* Chicago: University of Chicago Press, 526-546.

Galperin, P. Ya. (1989). Mental acts as a basis for the formation of thoughts and images. *Soviet Psychology,* 27, 3, 45.64.

Lublinskaya, A.A. (1954). El papel del idioma en el desarrollo de la actividad cognitiva del niño. *V Reunión Psicológica de la Federación Rusa. Conferencias sobre problemas de psicología,* julio 3-8, 124-137.

Menchinskaya, N.A. (1966). El pensamiento y el proceso de educación. En: E.V. Shorojova (Ed.), *Estudios del pensamiento en la psicología Soviética.* Moscú: Ciencia, 349-387.

Oleron, J.P. y Piaget, J. (1963). *Traite de psychology experimental.* Presses Universitaires de France.

Poddyakov, N.N. (1977). *El pensamiento del preescolar.* Moscú: Pedagogía.

Radford, J. y Burton, A. (1964). *Thinking: its nature and development.* London: Wiley.

Rozengart-Pupko, G.L. (1948). *El lenguaje y el desarrollo de la percepción en la edad temprana.* Moscú: Academia de Ciencias Médicas de la URSS.

Skinner, B.F. (1961). *Cumulative record.* New York: Appleton-Centry-Crofts.

Talizina, N.F. (1957). Hacia el problema de la asimilación de los conceptos geométricos básicos. En: B.G. Ananiev y A.N. Leontiev (Eds.), *Materiales de conferencias psicológicas.* Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa, 443-451.

Talizina, N.F. (1981). *Psychology of learning.* Moscú: Progess Publishers.

Talizina, N.F. (2000). *Manual de psicología pedagógica.* México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Zaporozhets, A.V., Zinchenko, V.P. y Elkonin, D.B. (1964). El desarrollo del pensamiento. En: A.V. Zaporozhets y D.B. Elkonin (Eds.) P*sicología del niño en edad preescolar.* Moscú: Educación, 183-246.

Zikova, V.I. (1950). Operaciones con conceptos durante la solución de problemas geométricos. *Noticias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa,* 28: 155-194.

© Editorial EOS

Hacia el problema de la atención[1]

4

P. Ya. Galperin

A partir de que la psicología se convirtió en área independiente de conocimiento, los psicólogos desde diversos puntos de vista niegan a la atención, al unísono, su existencia en forma de actividad humana independiente. Debemos reconocer que los fundamentos de esta negación son muy diversos. Unos lo hacen porque en general niegan la actividad del sujeto como tal y todas las formas de la actividad psíquica las reducen a diversas manifestaciones de un mecanismo común: las asociaciones y la conformación de estructuras. Otros lo hacen porque igualan a la atención con diversas funciones psíquicas o con algún aspecto suyo. No hubo una sola función psíquica, combinaciones de funciones o aquel fenómeno psíquico, desde la "direccionalidad", hasta los "cambios en la organización" de la actividad psíquica, desde una sensación cinestésica "imprecisa" y las disposiciones motoras, hasta la conciencia en general, con la que no se hubiera igualado la atención.

Cuando niegan a la atención junto con otras funciones psíquicas, no le afecta a la atención como tal. Pero cuando la atención se iguala con otras funciones psíquicas, esto ya significa ciertas dificultades en el problema de la atención y la imposibilidad de su identificación precisa. El análisis de estas dificultades conduce a la conclusión de que, en la base de los variados puntos de vista acerca de la naturaleza de la atención, se encuentran dos hechos cardinales:

1. La atención no constituye un proceso independiente. La atención en sí, y de acuerdo a una observación externa, se descubre como direccionalidad, anticipación y concentración de cualquier tipo de actividad psíquica y, consecuentemente, solo es un aspecto o rasgo de esta actividad.
2. La atención no tiene ningún producto específico, propio. Su resultado es una mejora en toda la actividad, en la cual esta solo se

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

agrega. A pesar de ello, precisamente la presencia de un producto típico sirve como base para demostrar la presencia o ausencia de la función correspondiente (incluso en los casos en los que no se sabe nada acerca del proceso mismo). La atención no tiene tal producto y esto habla en contra de la posibilidad de su valoración como una forma específica de actividad psíquica.

No es posible negar la importancia de los hechos y lo correcto de las consecuencias que directamente se deducen de ellos. A pesar de que siempre nos queda un tipo de protesta interna en relación con esto y a favor de este desacuerdo, es posible poner una serie de consideraciones acerca de lo raro de la situación a la que nos conduce esta comprensión de la atención. Pero hasta no tener los hechos que confirmen esta posición y la psicología no los tenga, salvo la observación externa (como manifestaciones corporales de la atención) e interna (como una sensación de la atención), estos hechos señalados anteriormente conservan su significado absoluto y la negación de la atención, como una forma independiente de la actividad psíquica, se representa como algo necesario y lo únicamente aceptable.

Los estudios de las acciones mentales permiten acercarse a este problema desde un punto de vista un tanto distinto. El resultado de estos estudios ha establecido que la formación de las acciones mentales finalmente conduce a la formación del pensamiento (idea). El pensamiento en este caso representa a una formación doble: el contenido objetal que se piensa y el pensamiento acerca de este contenido objetal como una acción psíquica dirigida hacia este contenido. El análisis reveló[2] que la segunda parte de esta diada no es otra cosa que la atención y que la atención interna se forma a partir del control del contenido objetal de la acción[3]. A partir de aquí surge la pregunta: ¿se puede o no en general comprender la atención como una función del control psíquico? La exposición que sigue tiene como objetivo mostrar que la comprensión de la psique como actividad orientativa y el conocimiento de aquellos cambios que sufre la acción, convirtiéndose en acción mental, realmente abre esta posibilidad y permite de manera distinta y más optimista ver la situación verdadera del problema de la atención.

2 Galperin, P. Ya. (1957) La acción mental como base para la formación del pensamiento y la imagen. *Problemas de Psicología,* 6. Nota del Autor.

3 Esto de ninguna manera significa que el pensamiento es lo mismo que la atención o que la atención es el pensamiento, sino lo siguiente: En cada acción humana existe parte de orientación, ejecución y control. Cuando la acción se convierte en acción mental y más adelante cambia, la orientación se convierte en la "comprensión" y la ejecución en un paso asociativo del contenido objetivo del contenido de la acción en el campo de la conciencia. Cuando el control se convierte en el acto de la dirección del "yo" hacia este contenido, entonces, la actividad propia del sujeto, la atención interna, la conciencia como un acto, se unen en una única sensación, la cual ante introspección se representa como algo simple e indivisible, como lo han descrito los autores. Nota del Autor.

© Editorial EOS

La comprensión de la psique como actividad de orientación significa una aproximación a ella, no a partir de los "fenómenos de la conciencia", sino desde a partir de su papel objetivo en la conducta[4]. A diferencia de cualquier otra, la orientación psíquica presupone la existencia de una imagen (del medio de la acción y de la acción como tal), sobre cuya base se da la dirección de la acción. La dirección de la acción sobre la base de la imagen, exige una comparación de la tarea con su ejecución. Consecuentemente, el control constituye la parte necesaria y esencial de esta dirección[5]. Las formas del control se pueden diferenciar. El grado de su diferenciación (también el control de la dirección de la acción) como tarea principal de la actividad de orientación, sin el control del transcurso de la acción, hubiera resultado imposible. De una u otra forma, con diverso grado de aislamiento y de desarrollo, el control conforma el elemento indispensable de la psique como actividad orientativa.

Sin embargo, a diferencia de otras acciones que aportan algún producto, la actividad del control por separado no tiene producto propio. Esta siempre se dirige a algo, lo cual por lo menos parcialmente ya fue logrado por otros procesos. Para poder controlar debe haber algo que tiene que ser controlado. Supongamos que la atención representa un tipo de esta función del control, incluso podemos admitir que esto se acerca bastante a una comprensión tradicional de este término, y de inmediato desaparece cualquier comprensión del sentido de la atención como una forma de actividad psíquica independiente. Desaparece esta apariencia de ausencia de un producto propio de esta función[6]. El conocimiento de aquellos cambios que surgen ante la formación de las acciones mentales rechaza la segunda opinión en contra de la aceptación de la atención como proceso independiente: la imposibilidad de precisar su propio contenido.

Ahora sabemos que la acción, al convertirse en una acción mental, necesariamente se reduce y se acerca a una "acción de acuerdo a la fórmula". En el eslabón reducido se da un paso inmediato, asociativo entre los eslabones que se quedaron (en el caso de la acción de acuerdo a la fórmula, solo es el paso de los datos al resultado). Para un observador este paso carece de contenido propio, pero en dependencia de cómo se realice esta reducción, esta se acompaña por: 1) la comprensión del contenido

4 La actividad de orientación no se reduce a los procesos cognitivos. Todas las formas de la actividad psíquica son, en su esencia, diversas formas de orientación que se determinan por la diferenciación de los objetivos y los medios de su solución. Nota del Autor.

5 A través de la acción también se realiza el control de la imagen. Nota del Autor.

6 Con esta comprensión de la atención puede ser relacionada su común interpretación como de una función reguladora. Pero regulación constituye un concepto mucho más amplio, y si esta se comprende como selectividad, direccionalidad y concentración, entonces, cualquier tipo de acercamiento con el término control se rechaza de entrada. Nota del Autor.

© Editorial EOS

que se reduce y 2) la experiencia emocional de su propia actividad. Si la reducción fue planificada y se adquiría en forma organizada, entonces esta comprensión y experiencia emocional se forman y se conservan. Si la reducción de la acción se daba de manera espontánea y caótica, entonces el contenido reducido de inmediato se olvida y con ella la sensación emocional de la actividad propia durante la ejecución de esta acción reducida. Precisamente este segundo caso responde a la situación común ante la formación de las funciones psíquicas. Si más adelante la función conformada espontáneamente no posee, además, su propio producto y transcurre solo en relación con alguna otra actividad, entonces para su observación (tanto externa, como interna) se presenta solo como un aspecto de toda esta actividad: como ausencia o presencia de cierta atención (o inatención).

La actividad de control conformada espontáneamente, al convertirse en forma mental y reducida, con necesidad natural debe ser carente de todo contenido y con él de toda su independencia: solo puede ser un aspecto o rasgo de algún otro tipo de actividad (a la cual controla). Esto justo responde al cuadro que siempre se observa. Nos queda claro que los dos hechos señalados anteriormente, que juegan un papel tan negativo en el estudio de la atención, en realidad poseen un significado muy limitado: reflejan la situación tal y como esta aparece ante una observación externa e interna y expresa la limitación de la ciencia a la simple observación.

Debemos de subrayar que la atención, como un acto concreto e independiente, se forma solo cuando la acción del control se establece como una acción mental y reducida. El proceso del control que se ejecuta como una actividad externa, material, objetal, es solo lo que es y no representan a la atención como tal. Por el contrario, este control más bien requiere de atención que se conforma para este momento previamente. Pero la nueva acción del control se convierte en una acción interna y reducida, y solo entonces esta se convierte en atención, en un proceso nuevo de atención. No cada control es atención, pero cada atención siempre significa control[7].

Una consideración más. El control solo valora la actividad o sus resultados, mientras que la atención la mejora. ¿Cómo es que la atención, si constituye el control psíquico, da no solo una valoración, sino que mejora a toda la actividad? Esto sucede gracias al hecho de que el control se realiza con ayuda de un criterio, una medida, una norma; en psicología desde hace mucho tiempo se sabe que la presencia de un modelo, una

7 Debemos recordar con gratitud a Lamettry, quien fue el primero, hasta donde se, en señalar que la atención es la actividad del control, al que este autor le daba gran importancia en la vida psíquica. Pero Lamettry no desarrollaba sistemáticamente esta comprensión de la atención y, debido a que esta expresaba un punto de vista funcional y no empírico acerca de los fenómenos psíquicos, fue olvidado por la psicología empírica y fisiológica posterior. Nota del Autor.

© Editorial EOS

norma –modelo anticipatorio– crea las condiciones para un mejor reconocimiento de los fenómenos (y de allí a otros cambios positivos tan típicos para la atención).

Los ejemplos de esta situación son bien conocidos. Cuando se presentan tonos musicales previos a tareas de reconocimiento, resulta fácil reconocer un sonido entre una serie compleja. Si una canción es conocida, es posible reconocer sus palabras, incluso si la transmisión es deficiente. Si se sabe de que se habla, es posible reconocer las palabras de los interlocutores, incluso ante obstáculos auditivos, etc. Estos hechos en su tiempo fueron denominados con el término "apercepción". El término no es bueno sin explicación alguna, pero los hechos son indudables, muy amplios y significativos. Su significado implica que la presencia de una imagen previa (anticipatoria) incrementa las posibilidades de diferenciación en relación con su objeto y la disminuye en relación con todos los demás[8].

Así, el uso del modelo explica dos características básicas de la atención: su selectividad (la cual no necesariamente refleja un interés) y el efecto positivo sobre cualquier tipo de la actividad con la cual se relaciona. Esta es la primera verificación de la hipótesis de la atención como del control psíquico independiente.

La segunda hipótesis consiste en el hecho de que, conociendo el contenido concreto de la actividad de la atención, podemos responder a la difícil pregunta acerca de la naturaleza de la atención voluntaria. Hasta ahora sus rasgos diferenciales se consideran como presencia del objetivo (ser atento) y esfuerzos (concentrar la atención en un objeto, el cual como tal no produce esta atención de ninguna manera). Pero desde hace tiempo se sabe que ambas características son inconsistentes. Si nosotros tenemos suficiente experiencia acerca de un objeto, entonces, independientemente del interés, la atención hacia él se hace voluntaria sin necesidad de establecer un objetivo y sin requerir esfuerzos para ser atento. Dicho sea de paso, la presencia de un objetivo y de los esfuerzos, nos indica lo que queremos, pero no lo que logramos. Si los esfuerzos (ser atento) quedan sin éxito alguno, la atención sigue siendo involuntaria. Hace tiempo se mostró que con objetivos se expresan nuestras necesidades, nuestra dependencia de las circunstancias y nuestra ausencia de libertad. Los esfuerzos se encuentran en proporción directa con las posibilidades: cuanto más preparada y organizada sea la actividad, se requerirá de menor cantidad de esfuerzo.

8 Una pregunta evidente: ¿cómo, entonces, se puede explicar la atención a un objeto antes de una conformación de su imagen clara?, se puede contestar de la manera siguiente: si se trata de atención involuntaria, esta utiliza las primeras impresiones como medida para todas las demás; si es atención voluntaria, utiliza los esquemas conformados en la experiencia previa. Nota del Autor.

© Editorial EOS

L.S. Vigotsky tenia razón cuando intentaba introducir a la psicología, en particular al problema de la atención, una posición general del marxismo acerca de los medios de la actividad como condición general decisiva y como norma de la actividad voluntaria. Pero ¿cómo debemos comprender en psicología dichos medios? L.S. Vigotsky consideraba que estos eran los signos apoyándose en los cuales el ser humano logra aquello que no puede sin dichos signos. Sin embargo, el medio del uso del signo debe ser comprendido y, obviamente, pronto Vigotsky descubrió que el signo cumple el papel de instrumento psicológico siempre y cuando obtenga un significado. Al equiparar el significado del signo con el concepto, Vigotsky establecía una dependencia del desarrollo de la actividad psíquica voluntaria, del desarrollo de los conceptos, es decir, de la comprensión de qué es lo que se debe hacer en cada caso particular. Pero esta comprensión racionalista de la voluntariedad, significa una reducción poco deseable de todo el problema. Sin duda alguna, la voluntariedad requiere de una comprensión de las circunstancias. Sin embargo, una comprensión correcta de las circunstancias no puede significar lo mismo que voluntariedad. El problema de los medios de la actividad psíquica del ser humano y la solución de este problema por Vigotsky, no puede ser considerada como algo concluido.

Desde el punto de vista de la comprensión de la atención como actividad psíquica del control, el problema se soluciona de la siguiente manera: la atención voluntaria es una atención planificada (planeada). Es un control de toda la ejecución de la acción que se realiza sobre una base de un plan establecido de antemano, con ayuda de un criterio preestablecido y con medios para su aplicación. La presencia de este plan y de los criterios permiten realizar el control y, al mismo tiempo, conducir a la atención hacia donde nosotros lo queremos y no sobre aquello que es "llamativo" o "lo que atrae el interés". Evidentemente esta acción planificada, de acuerdo a su origen y naturaleza, es social y presupone la participación del lenguaje en su organización. Esto es posible solo en el ser humano. Como toda acción, que se adquiere de acuerdo a un modelo cultural, inicialmente participa y se adquiere en forma externa (pero en este caso, como ya lo señalamos, aun no puede ser llamada atención) y solo después, en un reflejo verbal específico, se convierte en atención voluntaria. Gracias a su organización social y su adquisición por etapas, esta acción no depende ni de los rasgos atractivos de los objetos, ni de interferencias desfavorables en el mismo sujeto, es decir, es una atención voluntaria en el sentido pleno de esta palabra.

La atención involuntaria también es control, pero un control que sigue aquello que, en un objeto o en toda la situación, "nos atrae". Es el inicio de los eslabones siguientes, con los cuales este inicio puede ser comparado. La ruta y los medios del control en este caso siguen, no un plan establecido, sino que se dictan por el objeto mismo, del cual nosotros dependemos

© Editorial EOS

plenamente, y por eso es un proceso involuntario. Pero el contenido de la actividad de la atención aquí también es el control: control de lo que se establece a través de la precepción o pensamiento, memoria o sentimiento[9].

Evidentemente, esta interpretación de la atención como forma propia de la actividad psíquica, solo es una hipótesis. Pero además de superar las dificultades teóricas, su ventaja verdadera es que esta abre las posibilidades para el estudio experimental y su verificación a través de la formación planeada de la atención. Conociendo su contenido y el proceso de su formación como una actividad mental, podemos enseñar a la atención como cualquier otro tipo de actividad psíquica. En otras palabras, para formar un hábito nuevo de la atención, es necesario, conjuntamente con la actividad básica, dar una tarea de verificación de esta actividad, señalando el criterio o los medios, la vía general y toda la secuencia. Todo ello debe, inicialmente, presentarse en forma externa o materializada[10]: Es necesario iniciar, no con la atención como tal, sino con la organización del control como una acción externa determinada. Más adelante esta acción del control, a través del paso por las etapas, se lleva hasta su forma mental, generalizada y automatizada. Es cuando precisamente esta acción se convierte en la atención, que responde a esta tarea nueva[11].

La atención involuntaria del niño también puede ser formada tal como nosotros queremos. En este caso nosotros no establecemos ante el niño una tarea específica de control, sino que le enseñamos a realizar la actividad de una manera específica: seguir cuidadosamente todos sus eslabones, comparando y diferenciando todos ellos y sus relaciones. De esta forma, sin identificar el control como un objetivo particular, lo incluimos en la actividad básica como medio de su existencia. Entonces, junto con esta actividad básica se da la formación de la atención involuntaria.

Desde el punto de vista de la comprensión de la atención como actividad del control psíquico, todos los actos concretos de la atención (tanto involuntaria, como voluntaria) son el resultado de la formación de las acciones mentales nuevas. La atención involuntaria y voluntaria siempre

9 Hasta ahora en calidad de atención involuntaria se explicaba como reflejo de orientación, como disposición hacia un estímulo nuevo y no como una actividad investigativa en relación con un objeto nuevo, cuya parte del control conforma precisamente la atención. Nota del Autor.

10 Es grato mencionar que en la presentación de la parte dedicada al tema de la atención (manual "Psicología", 1956), el Prof. A.A. Smirnov subraya el significado de la forma material de la acción en los estadios tempranos de la formación de la atención o en caso de dificultades. Nota del Autor.

11 En esta ocasión no me detendré en el tema del contenido de la formación de las acciones mentales por etapas, así como en el concepto de la acción materializada. Todo ello se expone en varias publicaciones y conferencias ("Experiencia del estudio de la formación de las acciones mentales" en: Compilación de conferencias sobre problemas de la psicología, Moscú, 1954; "Acerca de la formación de las acciones y conceptos mentales" en: *Revista de la Universidad Estatal de Moscú,* 1957, n.4, "La acción mental como base para la formación del pensamiento e imagen" en: *Problemas de la psicología,* 1957, n. 6). Nota del Autor.

© Editorial EOS

tiene que ser creada y educada en el ser humano desde el inicio mismo, siempre de acuerdo a los diversos modelos culturalmente dados. Para una formación planificada de la atención, se deben seleccionar previamente, y de manera cuidadosa, los modelos más exitosos y útiles y que tienen mayor perspectiva para cada esfera de la actividad y en cada nivel del desarrollo. Es posible esperar que, debido a que el contenido general de la actividad de la atención y el orden apropiado de formación de las acciones mentales ya se conocen, el objetivo de la formación planificada de las nuevas acciones de la atención no debe ser comprendida como una dificultad. Ahora, la palabra decisiva la tienen los estudios experimentales.

© Editorial EOS

La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento[1]

5

P. Ya. Galperin

Mi relación con el problema del idioma y el pensamiento es, en primer lugar, práctica, que aborda como objeto la producción del lenguaje en el idioma extranjero. El problema es que solo el conocimiento del léxico y la gramática no es suficiente. El idioma presupone el dominio de un conjunto de medios para la expresión del pensamiento y, en cada caso particular, es necesario elegir uno de los medios requeridos.

Frecuentemente es claro en qué hay que basarse para esto. Por ejemplo, un estudiante ruso que estudia el idioma inglés quiere decir: "sobre la mesa hay un vaso con agua". El estudiante conoce todas las palabras necesarias y sabe cómo se tiene que construir la frase. Pero, ¿qué artículo elegir de los tres posibles en el inglés (definido, indefinido o ausente) para los sustantivos requeridos (mesa, vaso, agua); ¿cuál de las cuatro formas de modo y tiempo es útil para esta expresión de la acción? Es lo que no sabe el estudiante. Esto no se señala en la gramática de su idioma natal, tampoco lo señala el contenido objetal concreto de la idea de la expresión, ni tampoco el conjunto de los artículos ni los aspectos del idioma inglés.

Las formas linguísticas (en nuestro ejemplo los artículos y tipos de modo y forma del verbo) requieren de consideración, no solo del contenido objetivo de la idea, sino también de las condiciones particulares de la expresión. Con ello, cada idioma natural, con todo su conjunto de medios, exige considerar algunas condiciones (circunstancias) que varían de un idioma a otro. Así, en el "problema de los artículos", el idioma inglés exige señalar si es un objeto único o forma parte de una serie de objetos semejantes y si es conocido o no por el "agente" ("autor") de la expresión, pero no se interesa en absoluto por el género de dicho objeto. El idioma ruso, por el contrario, no se interesa por ninguno de esos aspectos, pero forzosamente requiere señalar el género del objeto (agua, vaso) y concordar el

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

verbo con este último. La forma indefinida del verbo inglés no significa de ninguna manera que es una acción indefinida, sino que al "autor" de la expresión le interesa solamente el tiempo del verbo, mientras que todas sus demás características las deja sin cuidado. La acción siempre es un proceso, pero esto se señala solo en el caso en el que el "agente" desea señalar el aspecto procesual de la acción, etc.

En otras palabras, incluso en estos casos bastante simples, la elección de la estructura formal necesaria del idioma se exige no tanto por un contenido objetal (situacional) de la idea de la expresión, sino por las circunstancias del lenguaje (idioma) que se consideran de manera distinta en idiomas distintos y que deben ser consideradas por el sujeto que produce el lenguaje en este idioma. Por ello es que el primer objetivo de la producción del lenguaje en un idioma extranjero (además del léxico y en parte de las estructuras gramaticales formales) consiste en considerar las condiciones (circunstancias) de la expresión que se prepara y correlacionarlas con aquella forma gramatical (del idioma que se estudia), cuyo significado corresponde a dichas circunstancias. Para ello es necesario inicialmente imaginar todo el conjunto de las formas de dicha categoría gramatical y comprender claramente todos sus significados (considerando las circunstancias, las cuales presupone cada una de ellas) y, a partir de esto, probar cuál de estos significados probabilísticos responde a las circunstancias de la expresión verbal que se planea.

Las diferencias entre los significados de las estructuras formales de signos de cada idioma se representan con ayuda de los conceptos, del contenido objetal de la idea, que se manifiestan con claridad en aquellos casos, cuando el problema se hace aún más complejo que en el caso de artículos y formas de modos y tiempos del idioma inglés. Por ejemplo, los casos de declinaciones gramaticales[2] del idioma ruso son siempre complejos para todos los extranjeros, y esto sucede por dos razones. En primer lugar, cada caso transmite tipos diversos de relaciones múltiples, que difícilmente pueden ser generalizadas. En segundo lugar, y esto es lo más importante, muchas de estas relaciones se pueden transmitir con ayuda de varios casos gramaticales. ¿Qué caso gramatical se debe elegir en cada situación particular? No existe ninguna regla, lo único que queda es memorizar. Pero ¿cómo diferenciar cada uno de estos casos y cómo usarlos, si ellos como tales no proporcionan ningún rasgo discriminativo?[3]

2 En el idioma ruso se utilizan 6 casos de declinación de sustantivos, en cada uno de los cuales cambia la flexión al final de la palabra. Nota de los Traductores.

3 Probablemente la frase no permite acceder a la idea principal del autor, que es que la memorización no le ayuda al sujeto a acceder a la comprensión de los fenómenos del idioma, ni comprender que realmente constituye un sistema. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

A pesar de lo anterior, en cada situación particular el idioma requiere de un caso gramatical específico y, entonces, presupone un tipo específico de regularidad estricta. Si esta regularidad no se encuentra en los objetos del lenguaje, en la realidad extra verbal, entonces, ¿no sería más correcto buscarla en el idioma mismo?

Desde luego, no hace falta buscar la regularidad en las estructuras formales del idioma, sino en lo que estas significan. El gran lingüista Roman Yakobson logró hacerlo, al identificar por primera vez los rasgos muy particulares, cuyas combinaciones permiten de manera definitiva determinar el caso gramatical de las palabras que se declinan en el idioma ruso. Dichos rasgos son los siguientes: 1) la direccionalidad, expresada gramaticalmente, de la acción (hacia el objeto); 2) la plenitud formal de la determinación del objeto que se menciona en la situación verbal (todo el objeto o solo su parte); 3) necesidad de la presencia de la palabra que señala el objeto para la organización formal de la oración (sujeto y predicado)[4]. La combinación de presencia y ausencia (+, –) de estos tres rasgos resulta ser definitiva para la elección de cada uno de los casos gramaticales de los sustantivos. Z.D. Goldin logró utilizar esta característica de los casos gramaticales (con ciertas modificaciones) y, con ayuda de la metódica de formación de las acciones mentales por etapas, enseñó exitosamente a un grupo de extranjeros de diversas nacionalidades, a utilizar de manera correcta los casos gramaticales de los sustantivos en el idioma ruso.

Otro trabajo semejante por el grado de complejidad y finura lingüística, lo realizó O.Ya. Kabanova en relación con los tipos y subtipos de voz gramatical de los verbos del idioma alemán. Este tema es sumamente complejo para estudiantes rusos. La voz activa de la acción en el idioma ruso se transmite parcialmente a través del verbo pasivo, parcialmente a través del verbo activo y, en algunos casos, con ambas posibilidades indiscriminadamente. Además, en la voz pasiva del idioma alemán se identifican ciertos subtipos, los cuales en el idioma ruso no se consideran como tales. ¿De qué manera podría un estudiante ruso construir una oración correctamente en el idioma alemán? La gramática formal no señala ninguna regla de esta naturaleza y lo que se le propone al estudiante es simplemente memorizar casos aislados de expresiones. Lo que sucede es que dichos casos aislados como tales no contienen ningún rasgo que hubiera facilitado la discriminación de estas situaciones.

O.Ya. Kabanova ha mostrado que, si fuese posible identificar los conceptos del sujeto, el objeto y la acción (no en sus significados objetales

4 Hemos introducido la numeración de rasgos que se ofrecen para garantizar la estructuración de la oración. En el texto original los rasgos aparecen sin numeración. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

o lógicos, ni tampoco gramaticales elementales, sino los significados linguísiticos de mayor nivel de complejidad), entonces, podríamos señalar de manera definitiva cuál es la voz del verbo y qué subtipos sirven para expresar una oración rusa en el idioma alemán.

En estos casos particularmente complejos (como casos y voces gramaticales) el contenido objetal del significado y su reflejo en significados se separa tanto, que su relación se convierte en problema de investigación científica seria. Por eso, en el problema "idioma y pensamiento" no existe un error mayor que igualar directamente el contenido cognitivo de la realidad extra verbal con el contenido lingüístico, igualar los significados linguísticos con las representaciones gnósticas y los conceptos de las cosas y, después de ello, buscar las regularidades del idioma en rasgos y características de los objetos, acerca de los cuales se comenta a través del lenguaje. De acuerdo a V.V. Vinogradov, diversas relaciones entre las cosas, que se transmiten con ayuda de un mismo caso gramatical del sustantivo en el idioma ruso, no se someten a ninguna generalización. A pesar de ello, ya hemos visto a partir de los trabajos de Yakobson que en otro plano puramente lingüístico cada caso gramatical del sustantivo se caracteriza de manera exacta por la combinación de rasgos "yakobsonianos". El contenido objetal de una idea se encuentra fuera del idioma. Así, pensando en el idioma ruso, nosotros no pensamos que "mesa" o "vaso"[5] son "hombres masculinos", a pesar de estar de acuerdo que referirse a estos objetos con el pronombre "ellas" no sería correcto y no solo en el idioma, sino también en el pensamiento, debido a que el pensamiento no existe fuera del idioma. En el idioma ruso el género de los sustantivos y adjetivos sirve como una señal importante para correlacionar palabras en oraciones y garantiza el carácter homogéneo en los significados de la expresión verbal. Sin esta organización verbal el pensamiento pierde la referencia clara a su contenido objetal. En los significados lingüísticos, el contenido extra verbal se refleja no solo a través del pensamiento, es decir, a través de su contenido objetal, sino también de acuerdo a las reglas históricamente formadas del idioma hacia la homogeneidad de la expresión verbal, su producción y su comprensión.

Así, una tarea práctica –encontrar las bases objetivas para la producción del lenguaje en idioma extranjero– conduce a la necesidad de diferenciar dos formas de conciencia social: cognitiva y verbal, cognitiva y lingüística.

La conciencia lingüística de cada categoría léxica y gramatical es el conjunto de significados de todas sus formas representadas en los idiomas

5 Ambas palabras son sustantivos de género gramatical en el idioma ruso. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

naturales, siempre con el conjunto limitado y con referencia precisa a las condiciones específicas de su uso. La particularidad de la conciencia lingüística se ve con claridad durante la comparación de estos significados en varios idiomas, en los cuales las formas de una y otra categoría tienen significados distintos, así como ante la comparación de un conjunto siempre limitado de estos significados linguísticos con la multitud ilimitada de rasgos y características de los objetos. ¡Cuántas características se pueden identificar en una acción! Sin embargo, cada idioma natural identifica y significa solo algunas de estas y no solo omite otras características, sino que de manera decisiva las excluye de su sistema extemporal. No se pueden complementar los verbos rusos con las formas temporales del verbo inglés (tampoco se puede lo contrario); no se puede complementar la voz del verbo ruso con los subtipos del verbo alemán (tampoco se puede lo contrario).

Lo más importante de todo esto, desde luego, no es una limitación cuantitativa de características objetales que comunica el idioma, ni tampoco que en el contenido estas características son un tanto distintas y difieren de las características que se definen en el pensamiento científico. Lo más importante es que estas características se unen orgánicamente con las características del otro plano, el plano de las relaciones sociales. Dicha confluencia de características tan diversas por su naturaleza –objetales y sociales– en las ciencias mismas acerca de estos objetos no es aceptable. Pero en el idioma es el principio básico, porque en el lenguaje como un medio particular de la acción humana, los reflejos de la realidad extra verbal sirven como medio de interacción entre el que habla y el que escucha. La particularidad de esta interacción consiste en el hecho de que se realiza no físicamente, sino a través de la comunicación acerca de las cosas, de su representación, que impulsa en el receptor una comprensión determinada de estas cosas, una relación determinada con ellas y de esta manera impulsa hacia acciones determinadas.

Debido a esta función básica del lenguaje, los significados verbales reflejan la realidad extra verbal. En primer lugar, este reflejo nunca es "impasible"[6]; en segundo lugar, señala aquellas condiciones que se regulan en el idioma y que garantizan la homogeneidad de la expresión. Desde luego, en el idioma se refuerzan las condiciones no esporádicas, sino típicas, de comunicación verbal de la nación que habla este idioma. Evidentemente, las particularidades del desarrollo histórico de cada idioma conducen a que en las comunicaciones en diversos idiomas se señalen las distintas características. Así, en el idioma inglés y en el idioma ruso, los puntos de vista acerca de las diversas características son distintos y es por ello que la producción de la expresión del lenguaje en uno u otro idioma

6 En original se dice siempre es "pasional". Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

requiere no de una traducción de palabras de un idioma a otro, sino del paso de un punto de vista a otro.

Para una identificación satisfactoria de la conciencia lingüística se requiere de un cuadro con todo el conjunto de significados para cada una de las categorías, en las cuales con una máxima claridad se manifiestan las particularidades típicas de los significados linguísticos: su limitación normativa, su selectividad (para cada posición solo hay una posibilidad que es estricta y única) y la necesidad obligatoria de esta elección. Esta ausencia de concordancia del contenido y el carácter reflejo, caracteriza incluso a un significado aislado lingüístico de una representación o concepto cognitivo acerca del mismo objeto de la realidad extra lingüística. En el reflejo cognitivo, este elemento se relaciona con otros aspectos del mismo objeto o de otros objetos y se complementa libremente con las nuevas características que anteriormente no fueron consideradas. En el reflejo lingüístico, en el significado, este elemento se relaciona con los intereses de interacciones con los receptores a través de una determinada representación de este objeto, y cualquier otra representación puede solo obstaculizar a esta función básica del lenguaje. El reflejo cognitivo y el reflejo linguístico se incluyen en diferentes sistemas: en un caso, las relaciones entre los objetos y, en el otro caso, las relaciones entre el que comunica y el que recibe (relaciones entre las personas).

En calidad de este reflejo lingüístico particular, el significado conforma el aspecto semántico de una estructura formal del idioma –eslabón intermedio entre el signo del idioma (estructura formal) y aquella parte de la realidad extra verbal, a la cual se refiere este signo–. En la relación entre el signo del idioma y el objeto, el signo mediatiza (determina). El signo lingüístico no es una característica ni un símbolo, ni tampoco una señal del objeto extra lingüístico, sino que es un medio de comunicación acerca de él. El objetivo inicial de un objeto dado, acompañado por el signo indicativo, representa, no una asociación de una señal auditiva con este objeto, sino el acta de identificación de un cuadro perceptivo concreto de este objeto en calidad de su significado. Posteriormente, este *significado concreto primario* del signo linguístico (de la denominación) se incluye en situaciones con otros objetos con una función semejante, en distintas relaciones con ellos y pierde cada vez más su aspecto perceptivo concreto y su posición visible del eslabón intermedio, pero se refuerza cada vez más en su función realmente mediatizadora. Y, debido a que no existe una relación directa entre el signo y el objeto, entonces, de manera inmediata, de manera indirecta, sin considerar este significado invisible, lingüístico propiamente dicho, no es posible comprender un idioma correctamente ni construir la expresión verbal en este idioma.

Reitero, la consideración de la especificidad de los significados lingüísticos presupone una diferenciación exacta de la conciencia lingüística y la

© Editorial EOS

conciencia cognitiva. Esta última es producto del conocimiento de las cosas (mejor dicho, de los objetos, y uno de estos objetos puede ser el idioma mismo) y sirve como medio para la orientación en las acciones con estas cosas (objetos). La ventaja de la conciencia cognitiva es su carácter verdadero, el cual se verifica y se comprueba en la práctica, en la interacción regular con las cosas y con la coincidencia de los resultados obtenidos con los esperados. La conciencia cognitiva, liberada de las necesidades directas inmediatas y enfrentada a las posibilidades de la diversidad aplicada, aspira a un reflejo pleno de todos sus objetos con los datos nuevos, obtenidos durante el desarrollo posterior de la práctica que incluye el experimento científico.

A diferencia de la conciencia cognitiva, la conciencia lingüística se conformó como medio de organización de la actividad conjunta, en primer lugar, del trabajo, a través de la comunicación acerca de las cosas, la cual crea una representación determinada acerca de ellas y, de esta manera, prepara a los receptores para actuar en la dirección deseada. Las ventajas del idioma (consecuentemente, de la conciencia lingüística) se verifican por la efectividad de la expresión verbal, por la medida de coincidencia de la conducta del receptor con lo que espera el transmisor de su propia comunicación. Por eso la conciencia lingüística aspira, no a la plenitud del reflejo de la realidad, sino a una elección selectiva de aquellos medios de comunicación, los cuales, ante condiciones socialmente determinadas, les proporcionan a los objetos una característica determinada y, de esta manera, garantizan la comprensión deseada junto con la conducta aspirada. Por ello es que, en cada caso de su aplicación, la conciencia lingüística en relación con la realidad extra verbal, constituye un sistema cerrado, normativo, necesario para todos y homogéneo en su significado. Cada idioma natural está abierto para los nuevos medios de la comunicación verbal, solo en aquella medida en la que estos mejoran las posibilidades de la comunicación y la dirección de la conducta de las personas con ayuda del lenguaje.

La conciencia lingüística representa una de las formas de la conciencia social y, en esta calidad no representa nada novedoso. C. Marx señaló este hecho: "El idioma es algo práctico que existe para los demás y solo de esta manera existe también para mí mismo como una conciencia actual"[7]. Pero debido a circunstancias variables, frecuentemente nos olvidamos de la existencia de la conciencia lingüística, lo que inevitablemente conduce a una modificación equivocada de los problemas, cuya solución y comprensión se relaciona con la comprensión[8] del idioma. Y a la inversa evidentemente, la consideración de la conciencia lingüística propiamente dicha,

7 Marx C. & Engels F. *Obras completas*. Tomo 3. Cita del Autor.

8 En el original la palabra "comprensión" se utilizó a propósito por parte del autor y la conservamos en la traducción. Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

como de un aspecto específico semántico del idioma natural, cambia esencialmente el establecimiento del problema, así como las perspectivas de su solución. En nuestra exposición yo solo puedo brevemente, y en rasgos más generales, recordar algunos de ellos.

Desde el punto de vista filosófico, la diferenciación de la conciencia cognitiva y la conciencia lingüística, descubre el error clave de la denominada "teoría de la relatividad lingüística", que es una variedad lingüística del idealismo moderno. El error consiste precisamente en una igualación forzada de estas dos formas distintas de la conciencia social. Desde el punto de vista de la "teoría de la relatividad lingüística", la conciencia es posible solo dentro del reflejo lingüístico de la realidad extra lingüística. Según esta teoría, las representaciones y los conceptos, por un lado, y sus significados lingüísticos, por otro lado, son fenómenos de una misma serie, y estos se diferencian solo en alguna parte del reflejo del contenido, mientras que, por su origen, función y estructura, son en un principio fenómenos homogéneos.

Por otro lado, como lo señalamos anteriormente, estas formaciones son diferentes en su esencia. Cada forma de la conciencia posee sus propios objetos, su propio significado, sus propios canales de reflejo y sus criterios de lo apropiado (de este reflejo). Las imágenes de la cognición son el reflejo de de las cosas y su objeto es servir para las acciones con las cosas, mientras que el canal de la cognición se representa por los órganos sensoriales y por el pensamiento lógico. Su característica básica es su carácter verdadero, es decir, la plenitud y exactitud de reproducción de los rasgos de los objetos en el reflejo. Su criterio es la práctica como concordancia de los resultados fácticos del proceso, con aquello que se espera de acuerdo a una representación inicial de las cosas. El significado lingüístico es el reflejo de los intereses y las condiciones de la comunicación de las ideas (a las demás personas) y su objetivo es servir para la organización de la actividad conjunta. Esto se logra a través de una representación determinada (en el lenguaje) de aquellas situaciones de las cosas, las cuales debe considerar el receptor, ya sea que las desconoce o que tiene una representación distinta. Como canales de la comprensión del lenguaje sirven, no tanto los órganos sensoriales ni el pensamiento, sino la vivencia emocional mutua con los receptores de la expresión verbal, mientras que los criterios de lo verídico de la producción elegida del lenguaje por el transmisor, es la coincidencia de la conducta del receptor con los objetivos de la comunicación verbal.

La fuente del error principal de la "teoría de la relatividad lingüística" se encubre en una imprecisa diferenciación de dos tipos de una función común del lenguaje y de la cognición: ambas sirven para la orientación del sujeto. Pero las áreas de su orientación son distintas en su esencia: el lenguaje orienta a los receptores para la actividad conjunta compartida

© Editorial EOS

con el transmisor, mientras que la cognición orienta para una transformación de las cosas (objetos). A pesar de que en el ser humano esta actividad siempre es de origen social y es compartida, debemos admitir que la organización de la actividad conjunta y la obtención de los productos socialmente útiles, son áreas cualitativamente distintas.

En el problema psicológico de "idioma y pensamiento" y la diferenciación de la conciencia cognitiva y lingüística permite señalar de manera más exacta el papel del idioma en el proceso del pensamiento y en su desarrollo. En calidad de conciencia, según palabras de C. Marx, "que existe para otras personas y solo por eso existen también para mí", el idioma participa para cada niño, antes que nada, como una realidad objetiva que se señala en el lenguaje de los adultos, un plano nuevo del cual uno se hace consciente, además del plano de la percepción. Inicialmente, este plano nuevo de la conciencia existe entre las personas, es interpersonal, como decía L.S. Vigotsky, el plano *inter-psíquico;* solo más tarde, como resultado del proceso de interiorización, comienza a funcionar el plano intrapsíquico, que se convierte en el plano interno de la conciencia del niño. Siendo anteriormente un medio de interacción con los demás (en forma de una comunicación determinada, "interesada" acerca de las situaciones y las cosas) posteriormente el lenguaje, siguiendo los constantes esfuerzos de los demás, se dirige a sí mismo y se convierte en el medio de organización de su propia conducta y, más tarde, de su pensamiento.

Finalmente, la sustitución de las cosas por las palabras, representada desde el inicio mismo en el idioma, ante condiciones determinadas, se desarrolla hacia la conformación del pensamiento simbólico. En el plano psicológico esto se inicia cuando el lenguaje expresivo en voz alta, externo y desplegado, comienza a obstaculizar el movimiento del pensamiento. En la ciencia esto se hace obvio cuando la conciencia cognitiva común para toda la gente comienza a sufrir incomodidad con aquellos significados agregados del idioma natural que se relacionan con las condiciones de la interacción sobre el receptor y con las particularidades nacionales de cada conciencia lingüística. En estos casos, primero se establece una terminología que se utiliza internacionalmente y luego surgen sistemas enteros de idiomas artificiales de las ciencias.

De todas las posibilidades de uso práctico de la diferenciación entre conciencia cognitiva y conciencia lingüística, quisiera señalar brevemente la enseñanza del idioma extranjero. La diferenciación de la conciencia lingüística en el idioma natal (o básico), en el idioma extranjero y la diferenciación del contenido de la idea de la expresión, representado en la conciencia cognitiva, conduce a cambios determinados en la enseñanza del idioma extranjero.

© Editorial EOS

En primer lugar, esta diferenciación señala la necesidad de encontrar y mostrar una base objetiva para reconocer todas las formas de la categoría lingüística dada y su diferenciación con otras categorías (y de las formas de la misma categoría de otro idioma, por lo menos, del idioma natal). Cuando estas bases se encuentran, nosotros hemos visto que esto es posible incluso en casos de complejidad elevada; entonces naturalmente se eliminan las exclusiones que son siempre tan complejas durante la adquisición del lenguaje en el idioma extranjero. El idioma se descubre como un sistema preciso, en el cual es posible orientarse con seguridad.

En segundo lugar, esta diferenciación requiere de una presentación simultánea de todas estas formas del idioma ante el estudiante que aprende el idioma extranjero, la diferenciación de todos sus significados y el señalar el criterio para la selección de una de ellas, la cual corresponde al contenido y a las circunstancias de la idea verbal. Esto significa que en la enseñanza del idioma extranjero la primera etapa del proceso tiene que ser la reformulación de la pregunta acerca de cómo se representaría la expresión elegida desde el punto de vista de las personas que hablan en el idioma dado.

En tercer lugar, cuando la conciencia lingüística del idioma que se aprende se diferencia y se compara sistemáticamente con la conciencia lingüística de otros idiomas (en primer lugar, con el idioma natal u otro idioma básico), entonces, las estructuras formales del idioma que se aprende se asocian directamente, no con los elementos de la idea y con la realidad extra lingüística, sino con los elementos de la propia conciencia lingüística. Esta diferenciación excluye la interferencia del idioma natal (básico) y del que se aprende y de esta forma, el idioma natal (básico) participa no en calidad de una "interferencia molesta" que obstaculiza al aprendizaje, sino en calidad de objeto principal de diferenciación y se convierte en la fuerza principal del aprendizaje. Si la conciencia lingüística no se diferencia, consecuentemente, los idiomas natal y extranjero no se diferencian organizadamente, por lo que las estructuras formales de ambos idiomas, en mayor o menor grado, interfieren forzosamente.

Evidentemente, dicha consideración de la conciencia lingüística extranjera requiere de metódicas para la enseñanza en el idioma extranjero, quel desde el inicio mismo abre grandes posibilidades para la comparación constante de todas las formas de una misma categoría, la mutua diferenciación de las formas de una misma categoría en otros idiomas y la posibilidad de su adquisición simultánea. Esta posibilidad se presupone en la *formación de las acciones y conceptos mentales por etapas,* que se ha aprobado en la práctica de la enseñanza de una serie de materias, entre otras, de la enseñanza de un idioma extranjero.

© Editorial EOS

P. Ya. Galperin y J. Piaget[1]

6

L.F. Obukhova

El encuentro entre las ideas de Galperin y Piaget se dio al inicio de los años 60 en el proceso de las investigaciones acerca de la formación de los conceptos matemáticos en niños preescolares y escolares menores. En agosto de 1966, estos dos científicos se encontraron en la ciudad de Moscú, en el XVIII Congreso Internacional de Psicología. Durante el simposio dedicado a la formación de las acciones y conceptos mentales que convocó a especialistas de diversos países, se produjo una discusión entre ellos. Durante la discusión, Piaget, al caracterizar en general la esencia de su propia concepción y sus diferencias de la concepción de Galperin, dijo: "Yo estudio aquello que existe, mientras que Usted estudia lo que puede existir". Galperin, defendiendo su posición de la formación activa y planificada de los procesos psíquicos le respondió: "¡Lo que hay es solo un caso particular de lo que puede ser!". Ambos buscaban la respuesta a una misma pregunta: ¿cómo surge y cómo se desarrolla en el sujeto un conocimiento nuevo (concepto, imagen, acción mental)? Sin embargo, uno de ellos veía este problema a través de los ojos del psicólogo genético, mientras que el otro lo veía a través de los ojos del filósofo y epistemólogo genético. Por eso, a veces sus ideas coincidían, pero con mayor frecuencia se separaban totalmente. Nuestro objetivo es comparar las ideas fundamentales de sus teorías, comprender aquello general que las une en la comprensión de los mecanismos del desarrollo mental y precisar las diferencias en sus aproximaciones hacia este proceso, así como concientizar de qué manera estas diferencias nos pueden acercar a una comprensión más profunda del desarrollo psíquico del niño.

En la teoría de Galperin, así como en la teoría de Piaget, el punto de partida del desarrollo del pensamiento es la acción objetal del sujeto. Sin embargo, la comprensión de la acción en ambas teorías es distinta.

1 Traducción del ruso al español: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas.

© Editorial EOS

Piaget caracteriza a la acción como el proceso de transformación del material de partida con el logro de un cierto resultado. El punto más importante de esta característica objetiva de la acción para Piaget era el hecho de la transformación misma. De acuerdo a Piaget, existen dos tipos de experiencia. Una está dirigida al resultado de la acción con los objetos, mientras que la otra al análisis de las acciones propias del sujeto realizadas con los objetos. Este autor introdujo la diferencia entre la abstracción simple y reflexiva. En el caso de la abstracción simple, el niño (sujeto de la cognición) obtiene el conocimiento del objeto y conoce sus características físicas, espaciales y temporales. Gracias a la abstracción reflexiva, el sujeto obtiene la información desde la coordinación de las acciones propias, las cuales se realizan con el apoyo en los objetos. Precisamente este tipo de experiencia forma en el sujeto la base de conocimientos lógico-matemáticos, aquellos esquemas cognitivos cuyo desarrollo garantiza la adquisición de conocimientos nuevos.

La diferenciación de estos dos tipos de abstracción condujo al hecho de que para Piaget la interpretación única posible del desarrollo de la acción fue su correspondencia con las estructuras lógico-formales; con ello el mecanismo psicológico propiamente dicho del desarrollo no fue analizado. Como lo notó Wallon, la correspondencia entre los esquemas motores y las relaciones entre ellos con sistemas lógicos, siempre reflejan las ideas predominantes de alguna escuela científica o de la época histórica, pero no permite contestar a la pregunta de cómo surge el pensamiento de estas acciones.

Galperin propone otro camino: él considera a la acción como un proceso objetivo, cuyo contenido y formas pueden ser conocidas de antemano. Objetivamente existe un modelo de la acción con el modelo del producto, al cual esta acción debe corresponder. Además, objetivamente existe el plan para el logro de este producto, al cual la acción debe dirigirse para ser una acción exitosa. En otras palabras, la realización de la acción por parte del sujeto es imposible sin una orientación en los objetos dados con las condiciones de su existencia. Los componentes básicos de la parte orientadora pueden ser dados en forma inmediata de la presencia de un modelo directo o de manera indirecta en una forma oculta o a través de un sistema de problemas, una situación con problemas, los cuales el sujeto debe solucionar con ayuda de esta acción. De aquí se deduce que la acción del sujeto consiste de dos partes: la parte de orientación y la parte de ejecución. Con ellos la parte de orientación es la parte directiva, es el mecanismo psicológico de la acción y determina el éxito de la acción en general. La estructura, la dinámica y la formación de la parte orientadora conforma, según Galperin, el objeto verdadero de la psicología que estudia el papel regulador de la psique en la actividad del sujeto.

© Editorial EOS

Galperin subrayaba que la característica de una acción, de acuerdo solo a su parte ejecutiva, no es suficiente. Esta nota se dirige, antes que nada, a Piaget, debido a que, hablando de la acción, este autor la consideraba de manera global, cómo una formación unitaria, sin analizar su estructura interna, sin diferenciar el contenido objetal y el contenido psicológico. La atención de Piaget fue atraída por los aspectos lógico y físico de las acciones, mientras que Galperin percibía esto como una pérdida esencial del contenido propiamente psicológico del estudio. La demostración de esta posición es el reconocimiento propio de Piaget, quien escribió que cada explicación psicológica tarde o temprano se reduce a la biología, a la lógica o la sociología, pero esta última, de acuerdo a su opinión, conduce finalmente a las mismas alternativas.

De acuerdo a Galperin, la sustitución de los procesos y leyes psicológicas, por procesos y leyes de la lógica, de la lingüística, matemáticas y otras áreas de conocimiento, es una forma oculta y verdaderamente peligrosa de reduccionismo, debido a que elimina el problema acerca de la existencia de los mecanismos internos de la psique, mientras que la tarea principal del psicólogo se limita a una simple "recopilación de hechos y materiales". Como biólogo, Piaget se interesaba por los hechos, detrás de los cuales veía las estructuras por las que se desarrolla la actividad intelectual del niño y en cuyos orígenes se encuentra la acción objetal del sujeto.

Para el análisis del desarrollo es necesario inicialmente describir sus rasgos, sus características típicas, las cuales se manifiestan durante el paso del estado inicial externo material a su forma final mental. Si analizamos la teoría de Piaget desde la concepción de Galperin, notamos que Piaget caracteriza a la acción por el nivel de su *ejecución* (acción externa: manipulación con objetos, y acción interna: mental, realizada en el plano representativo); por su *flexibilidad* (irreversible: realizable solo en una dirección, y reversible: realizable en dos direcciones que compensan una a la otra); por su *plenitud* (desplegada: realizable con los objetos reales, y reducida: realizable con símbolos). Aquellas características de las acciones, como reversibilidad, reciprocidad, identidad y otras, fueron notadas por Piaget gracias a las comparaciones del proceso real del desarrollo con los modelos lógico-matemáticos, retomados y transformados por parte de este autor desde el álgebra general y la lógica formal.

En la teoría de la formación de las acciones mentales, creada por Galperin, se toma en cuenta, a diferencia de la concepción de Piaget, una mayor cantidad de indicadores psicológicos de las acciones. Galperin los divide en indicadores primarios y secundarios. A los indicadores primarios los relaciona con el plano de ejecución de la acción (plano material o materializado, verbal oral externo hablado, "verbal en silencio" y verbal

© Editorial EOS

interno), el grado de diferenciación de la acción (la diferenciación de lo pasajero y lo constante) y las características temporales y físicas. Las características secundarias, aún más importantes, que dependen de las primarias son: el grado de dominio (grado de asimilación), el grado de racionalidad, el grado de concientización, el grado de voluntariedad y el grado de la crítica. El estudio psicológico, en opinión de Galperin, se debe iniciar no desde la constatación de un proceso espontáneo, sino con la creación del sistema de condiciones que garantizan la formación de la acción con las características previamente determinadas.

Consideremos desde el aspecto de estas dos teorías, cómo es que la acción adquiere sus características psicológicas.

Piaget, al concentrar su atención en la acción como un proceso de transformación, caracteriza al desarrollo de la acción precisamente desde el punto de vista del cambio de este proceso. El niño pequeño manipula los objetos. Como resultado de múltiples repeticiones de una misma acción en distintas condiciones se conforma el esquema de esta acción. Ya en los primeros meses de vida se establecen las coordinaciones sensomotoras entre los diversos esquemas. Después se da la interiorización de los esquemas adquiridos, que inicia con una simple repetición en el plano de las representaciones de las acciones externas y finaliza con la conversión de los esquemas generalizados en operaciones. Durante el transcurso de la interiorización de la acción real con el objeto, se sustituye por su representación con ayuda de medios simbólicos, tales como la imitación retardada en el tiempo, el dibujo, la imagen y el lenguaje mental, en las premisas de todo ello se encuentra la acción externa objetal.

El paso de la acción al plano interno descubre para sí misma grandes posibilidades para el desarrollo. Antes que nada, es la reducción del tiempo necesario para la ejecución del sistema de acciones en la mente y mejores condiciones para su coordinación. Si en el nivel sensomotor las coordinaciones y la estructuración de las acciones se controlan por su resultado, en el nivel de la ejecución interiorizada se abre la posibilidad para su representación en la mente con todo el resultado y su ejecución. Surge aquello, lo que Piaget llama efecto anticipatorio retroactivo sobre el transcurso de toda la acción. Esto significa que en el niño surgen las ideas, él construye planes y elige el mejor de ellos para lograr la ejecución sin ensayo y error. En su mente él pasa de un criterio a otro (o rasgo del objeto), es capaz de regresarse del que sigue al previo y modificar la orientación de partida. Dicha flexibilidad intelectual prepara la reversibilidad operatoria.

Sin embargo, el paso de la acción al plano interno no es suficiente para la plena formación de las operaciones. La interiorización se representa

© Editorial EOS

como un camino largo y complejo de superación de ilusiones egocéntricas, relacionadas con el punto de vista inmediato acerca de las cosas. Por esta razón las operaciones que surgen en un área objetal (por ejemplo, la comprensión por parte del niño de la conservación de masa de las bolitas de plastilina después del cambio de forma de una de ellas), no pasan a otros parámetros de objetos (conservación del peso y volumen).

Solo de manera gradual la acción mental se convierte en una acción plenamente reversible. Inicialmente el niño domina una forma concreta de razonamiento y realiza la acción con el apoyo en objetos y relaciones materiales.

Los cambios esenciales en el desarrollo de las acciones mentales se dan en la adolescencia, cuando el niño comienza a razonar con ayuda de las formulaciones verbales y las hipótesis con las consecuencias que se deducen de ellas. Solo en esta edad el niño finalmente concluye el dominio de la forma de razonamiento lógico. De esta manera, las operaciones intelectuales surgen desde la acción externa y, a partir del nacimiento hasta los 15 años, se desarrollan lenta y gradualmente atravesando una serie de estadios consecutivos que fueron identificados por Piaget con ayuda del denominado "método de cortes".

De acuerdo a Galperin, la deficiencia principal de este "método de cortes" es que se limita a una simple observación y constatación de cómo actúa un sujeto, pero nunca descubre porqué actúa de esta forma. No lo descubre y no lo puede descubrir porque no aclara el sistema de condiciones que determinan la orientación del ser humano. Galperin considera a la acción como una transformación del objeto dirigida al objetivo y basada en una orientación. El objetivo de la transformación se establece desde el inicio mismo y crea un nuevo método para el análisis de la situación. Al método tradicional de estudio del desarrollo psíquico a través de la realización de "cortes por edades" (los trabajos de Piaget hasta el momento constituyen el logro principal de este método), Galperin contrapone el método de estudio de los procesos psíquicos a través de su formación dirigida y orientada a un objetivo. La condición principal del uso exitoso de este nuevo método es el cambio de la posición del investigador mismo. De la constatación de diversos fenómenos de la vida psíquica, debe pasar a la aclaración y creación de condiciones que garanticen la formación del proceso psíquico con características determinadas. La comprensión de este proceso pleno unitario, no se determina por un deseo subjetivo del experimentador. Por el contrario, se determina por las exigencias objetivas de todo el sistema de problemas que debe solucionar el sujeto con ayuda del proceso psíquico que se forma. El aspecto fuerte de este método nuevo consiste, antes que nada, en la elaboración del sistema objetivo de exigen-

© Editorial EOS

cias para el proceso psíquico concreto y para el sistema de condiciones que garantizan el cumplimiento de estas exigencias.

La dificultad de solución de este problema es obvia, debido a que la formación del proceso psíquico del niño nunca inicia desde cero. En el niño se forman, antes del experimento formativo, algunas imágenes, él puede realizar ciertas acciones ideales, mentales. Por eso el experimentador debe verificar los conocimientos y habilidades del sujeto para convencerse sobre qué base él inicia la formación del proceso nuevo.

La dificultad más grande, sin embargo, consiste en el hecho de que, en condiciones especiales, se tiene que obtener una acción nueva, IDEAL. Frecuentemente los investigadores opinan que es necesario desarrollar las acciones ideales que ya se han formado en el niño. Galperin y sus seguidores parten, no de las acciones psíquicas ya existentes hacia el desarrollo en algunos casos particulares y concretos. Ellos inician con las formas nuevas de las acciones objetales y las convierten en procesos psíquicos nuevos.

El problema principal de la formación de la acción consiste en la elaboración de la orientación. En la parte de la orientación, en forma dividida se representa la estructura del objeto, el modelo de la acción y se señala la vía para su ejecución. Gracias a las orientaciones señaladas se garantiza también el control del transcurso de la acción, mientras que la ejecución de la acción consiste en la realización de la vía señalada y en la obtención del producto esperado. De allí se deduce que, para la formación de la nueva acción ideal, se requiere de un sistema de orientaciones que le pueda garantizar al niño una ejecución correcta sin errores desde la primera vez y para siempre. Según las palabras de Galperin, la base orientadora completa de la acción abre ante el sujeto "un movimiento libre y exitoso hacia el objetivo establecido". Ante tal disposición, cada error del niño establece un problema ante el experimentador: encontrar la orientación que permita evitar en el futuro la repetición de este error. Es por eso que, para el trabajo de acuerdo a este método, para una aclaración previa de la base orientadora misma, son tan importantes los alumnos que fracasan y que reprueban las materias. Si en estos niños es posible formar una acción objetal nueva y como consecuencia una acción ideal nueva, entonces, se aclara qué es lo que representa el proceso psíquico que se estudia, debido a que este es creado por el experimentador y surgió ante sus ojos. Los errores sirven como indicadores de las deficiencias de la parte de orientación de la acción. Por el contrario, si los errores desaparecen en los alumnos que fracasaban, esto manifiesta la plenitud de la base orientadora de la nueva acción.

La elaboración de la base orientadora representa la primera etapa de la formación de la acción ideal. En la etapa siguiente el sujeto ejecuta

© Editorial EOS

la acción material con los objetos reales (o acción materializada con los sustitutos). En la tercera etapa la acción se realiza en el plano del lenguaje articulado, socializado. En la etapa previa, la base orientadora por primera vez se convierte en la acción propia del niño y entonces, en la siguiente etapa, adquiere la forma de un juicio verbal y un razonamiento. Cuando esta acción se realiza de manera rápida y sin errores, el sujeto comienza a realizarla con ayuda del "lenguaje en silencio", es decir, con ayuda de una pronunciación silenciosa, pero desplegada y socializada, es decir, comprensible para otra persona. En este momento la acción se convierte en una acción mental por primera vez. Pero con esto el proceso de la formación de la acción ideal aún no concluye. En el plano mental la acción sufre transformaciones posteriores. De acuerdo a Galperin, el lenguaje, las imágenes sonoras de las palabras, "abandonan" la conciencia, en la cual se conservan solo los significados de las palabras. Ahora el proceso participa para el sujeto como un pensamiento acerca de la acción.

Entonces, de acuerdo a Galperin, el mecanismo psicológico de la acción es su parte orientadora, mientras que una óptima regulación de la acción se realiza gracias a la plenitud de la base orientadora. En el plano interno, el cual se conforma con ayuda del lenguaje, la acción se reduce, se automatiza y se convierte en el pensamiento acerca de esta acción.

Las etapas de la evolución psicológica de la acción descritas por Galperin, se relacionan con el desarrollo de diversas funciones psíquicas. Estas etapas fueron descubiertas y aprobadas en múltiples estudios relacionados con diversos procesos cognitivos (percepción, memoria, atención, pensamiento) y de los hábitos motores en niños y en adultos. En estos estudios, Galperin partía del hecho de que la psique se da de manera objetiva, que esta es reforzada en los productos de la cultura de la sociedad humana y, ante condiciones determinadas, se convierte en la actividad psíquica propiamente dicha del sujeto. De esta manera, en sus investigaciones acerca del desarrollo psicológico, Galperin partía desde "arriba", "desde el final", desde el análisis de la forma final objetivamente existente del comportamiento (conducta) hacia su formación en el niño durante el experimento formativo especialmente organizado, en el que el proceso se somete a la lógica de la formación de un fenómeno psíquico con características previamente determinadas.

Piaget también tenía en cuenta permanentemente lo que tiene que aparecer al final del desarrollo –estructuras lógicas unitarias del pensamiento– pero consideraba su aparición en un plano temporal de la edad, desde el nacimiento del niño. En esencia, él (como Galperin) estudiaba el desarrollo de las funciones psíquicas (pensamiento, memoria, imaginación, percepción), pero a diferencia de Galperin consideraba su desarrollo en un aspec-

© Editorial EOS

to ontogenético. Piaget partía "desde abajo hacia arriba", de las premisas hacia las formas más avanzadas de la actividad intelectual. Por eso es que el proceso descrito por él se somete a la lógica de secuencialidad, cuando la forma previa de la actividad intelectual prepara a la forma siguiente.

Al notar la semejanza en las etapas de interiorización de la acción en el proceso de su formación planificada y su desarrollo ontogenético por edades, consideraremos finalmente cómo, sobre la base de la acción, se forman los conocimientos nuevos, los conceptos y las habilidades, y en qué consiste la esencia de las diferencias que existen entre las ideas de los dos grandes pensadores que se han manifestado precisamente como respuestas a esta pregunta.

De acuerdo a la teoría de Galperin, la formación de los conceptos se realiza gracias a las acciones de reconocimiento de los objetos. Tal acción se debe apoyar en los criterios correspondientes, en las características del concepto que se forma. Gracias a la correlación de las características del concepto con el conjunto de tareas especialmente elegidas, se establece la pertenencia de los objetos a la clase dada del concepto. Inicialmente el proceso de reconocimiento se da de manera desplegada, en el plano externo material o materializado; finalmente el niño descubre la imagen necesaria como si fuera de inmediato. Entre el inicio y el fin del proceso, la acción pasa por las etapas descritas anteriormente, donde siempre se somete al sistema de condiciones previamente pensadas. Sin embargo, las características del concepto no limitan su contenido. De acuerdo a Galperin, el contenido verdadero del concepto confirma las funciones de los objetos correspondientes en la situación objetal concreta, y las características del concepto poseen precisamente esta situación.

"No tanto los objetos o sus características como tales, sino la función que estos cumplen", escribió Galperin, "constituye el núcleo verdadero del concepto, precisamente esta función y no los objetos y sus características diferenciales". La función de los objetos se debe identificar y representar en forma de un esquema espacial que refleje las relaciones entre los objetos que conducen al concepto correspondiente. Así, por ejemplo, en el estudio dedicado a la formación del sistema básico de conceptos científicos de la física (presión de los cuerpos sólidos) el niño, al leer el problema, inicialmente tenía que representar en un dibujo la situación del problema de acuerdo al texto, mientras que más adelante debía transformar su dibujo en un esquema: encerrar en un círculo todas las fuerzas de presión, señalar los puntos de apoyo de estos y trazar la línea que determina a la presión; luego se tenía que trazar el mismo esquema a un lado y llenarlo con los datos del problema en forma de signos y números. Así como en muchos otros estudios realizados bajo la dirección de Galperin, se ha mostrado que entre el objeto

© Editorial EOS

y el concepto siempre existe un esquema; sin su elaboración es imposible formar un concepto pleno y válido. De todo esto se deduce que al plano interno se pasa, no solo el esquema de la acción, sino también el esquema del objeto, que refleja su función en el área correspondiente al problema.

El esquema representa no tanto una simple ilustración de la apariencia externa de los objetos, como si fuera un dibujo o una maqueta. En el esquema se reflejan las relaciones esenciales entre los objetos, su estructura interna. Por ello es que el esquema frecuentemente representa al objeto transformado. Así, el esquema de correlación entre la longitud y el peso de dos objetos se representa, por ejemplo, en forma de correlación recíproca entre las unidades conformadoras, obtenidas a través de la medición de estos parámetros.

De acuerdo a Galperin, ya en el proceso de identificación de estos esquemas y en cada estadio de su preparación, estos se utilizan como instrumentos durante la solución de problemas en relación con los objetos que se estudian; estos se convierten en esquemas del pensamiento acerca de las cosas, en los esquemas generales, sobre cuya base se realizan las acciones concretas, prácticas o teóricas. Es por eso que, de acuerdo a Galperin, gracias a la formación de los esquemas generales de orientaciones en las cosas, se da el desarrollo del pensamiento. Galperin llamó a estos esquemas como *esquemas operativos del pensamiento.* De acuerdo a su contenido, estos sirven como instrumentos para la orientación, en relación con todos los objetos que corresponden al área específica de conocimiento.

Los estudios de Galperin y sus colaboradores indican que los conocimientos objetivos y los conceptos científicos, de ninguna manera los adquiere el niño sobre la base de un simple registro de información externa que llega, sino que se construyen sobre la base de su propia acción. En este hecho insistía también Piaget. Para que el sujeto pueda conocer los objetos es necesario que actúe con ellos y con ello pueda transformarlos. En el nivel sensomotor, el niño mueve los objetos, los combina, los relaciona, los aleja y los acerca nuevamente. En el nivel más alto del desarrollo, en la edad preescolar y escolar, el niño no solo opera en el plano externo, sino también en el interno, construye y reconstruye el objeto de su cognición. Al captar el mecanismo de esta transformación, el niño (según palabras de Piaget) establece el "medio de producción del fenómeno".

El conocimiento, de acuerdo a Piaget, presupone dos tipos de actividad. Por un lado, es la coordinación de estas mismas acciones, y por otro lado, es el establecimiento de las relaciones entre los objetos. Existe una interacción entre ambas relaciones, debido a que estas se establecen a través de las acciones: lo que es dado (es decir, físicamente se representa

© Editorial EOS

en el plano material) se incluye en una estructura lógico-matemática que consiste en la coordinación de las acciones del sujeto. Por eso los conocimientos objetivos, de acuerdo a Piaget, siempre se someten a las estructuras determinadas de las acciones.

Al estudiar al niño, Piaget utilizaba el medio filosófico, "nomotético", del análisis de los fenómenos psicológicos. Como científico, él buscaba universalias, núcleos cognitivos, que son generales para todos los niños de un mismo nivel. Debido a que las estructuras de la actividad intelectual no se pueden ver, Piaget las construía con ayuda de modelos, retomados de la lógica matemática. De esta manera, él forzaba a la realidad psicológica al someterla a una interpretación lógica. Fuera de los umbrales de su atención quedaba aquel contenido objetal que constituye la fuente del concepto.

En uno de sus múltiples estudios, Piaget, al investigar sobre el desarrollo de los juicios en niños pequeños, mostró que en la edad preescolar, durante el periodo llamado pre-operatorio, los esquemas cognitivos aún no se coordinan perfectamente entre sí, lo que conduce al niño a juicios contradictorios. Por ejemplo, el niño opina que los barcos de madera flotan porque son ligeros, mientras que los barcos grandes no se hunden porque son pesados. A estos hechos Piaget los denominó como fenómeno de "amnesia de las demostraciones externas". Debido a la ausencia de las estructuras intelectuales necesarias, el niño pequeño no es sensible para la experiencia, pero debido a que puede interactuar con el mundo circundante, incluye e integra los nuevos elementos en las estructuras ya existentes y gradualmente elabora las nuevas estructuras, las cuales lo hacen cada vez más receptivo a la obtención de información nueva. De esta forma, Piaget considera a las estructuras intelectuales como instrumentos fundamentales para la organización del mundo externo.

Estas estructuras, subraya Piaget, son el resultado de una construcción. Estas no se dan en los objetos, debido a que dependen de las acciones del sujeto. El sujeto inicialmente no las tiene, debido a que el sujeto aún debe aprender a coordinar sus acciones, pero esta capacidad no está programada por la herencia y se forma durante la vida.

Rechazando la existencia de las ideas innatas y oponiéndose activamente a la interpretación empirista de la obtención de conocimientos, Piaget subrayaba que "el ser humano no es solo un observador y es imposible imaginarlo en forma de una máquina que registra, él mismo actúa sobre los objetos circundantes y sobre el mundo, él produce y construye, incluso si se trata de una imitación o de la percepción". Dichas expresiones son muy importantes para Piaget, él las repite muchas veces en sus diversos escritos. ¿Pero a quién se dirigen dichas expresiones?

© Editorial EOS

Desarrollando su teoría, Piaget conduce una discusión constante, oculta y abierta, con representantes de la orientación psicológica nativista que surgía desde la psicolingüística (N. Chomsky), así como con los representantes de la concepción conductista del desarrollo (C. Hall, I.P. Pavlov), en la cual lo complejo se explica a través de lo simple y se reduce a las relaciones condicionadas o asociativas. Los oponentes ocultos para Piaget eran también los representantes de la psicología soviética, entre ellos, Galperin.

Al conocer los trabajos de los psicólogos soviéticos en el XVIII Congreso Internacional de Psicología, B. Inhelder, alumna y colaboradora más cercana de Piaget, señaló: "Nosotros no podemos no sorprendernos en relación con el hecho de que en una sociedad que ha logrado producir naves espaciales, el conocimiento se sigue comprendiendo como un reflejo de la realidad (una concepción cercana al empirismo del siglo XIX, en cuyo espíritu fueron educados los brillantes representantes del pensamiento soviético)". Es fácil adivinar que en este sentido se trata de I.P. Pavlov, cuyas ideas influyeron significativamente sobre la elaboración de la teoría de Galperin[2].

Piaget tenía una relación crítica respecto a la idea del reflejo condicionado. El concepto de asociación, de acuerdo a su opinión, se ha formado a través de un aislamiento artificial, solo de una parte del proceso global: el proceso de equilibrio entre asimilación y acomodación que representan una base biológica de la vida orgánica, la conducta y el pensamiento. Al analizar la formación del reflejo de salivación ante un sonido, Piaget escribió: "El condicionamiento existe solo como una función relacionada con la necesidad alimenticia, es decir, existe solo si es parte de un esquema asimilador y su satisfacción directa, consecuentemente, de una acomodación a la situación. En realidad, una "asociación" siempre se acompaña por la asimilación en las estructuras previas y es uno de los factores que no puede ser olvidado. Por otro lado, hasta aquel momento en que la "asociación" incluya una información nueva determinada, esta representa una acomodación activa y no un simple registro pasivo".

Galperin considera que los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio son solo metáforas, cuyo contenido fue descubierto en la concepción de Piaget. Se sabe que Galperin también utilizó conceptos retomados de la fisiología, tales como "imagen de futuro requerido" (N.A. Bernstein); "aceptor de la acción" (P.K. Anokhin) y "modelo nervioso del estímulo" (E.N. Sokolov), para poder mostrar cómo y ante qué condiciones surge un reflejo psíquico. Este proceso nunca fue comprendido como pasivo o mecánico. Gracias a la discordancia, a la falta de correspondencia entre

2 La relación crítica de P. Ya. Galperin con la teoría de I.P. Pavlov se puede encontrar en uno de los capítulos de este libro denominado "El problema de la actividad en la psicología soviética". Nota de los Traductores.

© Editorial EOS

los estímulos con las imágenes formadas, los esquemas de acciones y las esperas, este conduce a la superación de los automatismos y las acciones estereotipadas del sujeto.

La concordancia y la discordancia de los impulsos aferentes con los modelos nerviosos centrales, es el mecanismo que regula el cambio de la conducta, condicionada por los reflejos, por una conducta orientativa e investigativa. La actividad orientativa investigativa no es una complejización de reacciones automáticas, lo cual no hubiera cambiado su carácter general, y no es un paso a unas pruebas "a ciegas", cuyo significado biológico es el logro inmediato de un resultado útil. El primero y el objetivo más general de la actividad orientativa investigativa consiste en aclarar la causa que produce disconcordancia, señalar una acción de acuerdo a las nuevas condiciones y, solo después, garantizar su ejecución.

Aquí la acción se determina, no por una combinación de "estímulos" y de posibilidades motoras del organismo, sino por una relación nueva entre las cosas, que se identifica en el camino hacia el "objetivo". Siendo algo nuevo, la acción aun no tiene un significado condicionado (y aún menos incondicionado). En calidad de este "camino hacia el objetivo", la relación nueva tiene solo un significado de orientación. La relación nueva entre las cosas aún tiene que ser descubierta y manifestarse ante el sujeto, lo cual constituye el resultado inmediato de la actividad orientativa investigativa. Para "manifestarse ante el sujeto" en todo su contenido objetal, en todas las correlaciones entre las cosas (no como un factor que actúa, sino como una condición de la acción), significa "manifestarse" en el reflejo psíquico". La comprensión del reflejo por parte de Galperin está lejos de la interpretación empírica, es otra aproximación científica y es otra filosofía.

De manera intuitiva es posible captar una semejanza entre los conceptos "aceptor de la acción", "modelo nervioso del estímulo", "imagen del futuro requerido", "concordancia-discordancia" de Galperin y los conceptos "esquema de la acción", "asimilación", "acomodación" y "equilibrio" de Piaget. Con ayuda de los conceptos de Piaget es difícil, pero posible, describir el proceso de orientación del sujeto, solo que estos conceptos no descubren el contenido de la actividad orientativa investigativa.

El momento crucial en el desarrollo de la teoría y método de Galperin fue el descubrimiento de los tres tipos de orientación y de los tipos de aprendizaje correspondientes. Ante el primer tipo de orientación el sujeto dirige la atención a la forma externa del modelo, de la acción misma y de su producto. El sistema de orientaciones que se conforma espontáneamente no es suficiente para la realización de la tarea en un nivel superior. Ante el segundo tipo de orientación, al niño se le dan todas las indicaciones

© Editorial EOS

para la ejecución correcta de la tarea concreta. Finalmente, ante el tercer tipo de orientación, al niño se le presenta el método mismo para el análisis de los objetos que le permite realizar correctamente cualquier tipo de tarea en la materia dada.

El estudio de los tipos de orientación necesariamente conduce al problema del desarrollo intelectual del niño, que está estrechamente relacionado con el nombre de Piaget. De acuerdo a Galperin, ante el primer tipo de orientación que es ampliamente utilizado y el aprendizaje correspondiente, el niño por su propia cuenta encuentra ciertas orientaciones para lograr la realización de la acción. Frecuentemente esto sucede de manera casual e inconsciente, debido a que todo el aprendizaje se da a través de ensayo y error. Se comprende por ello que el éxito depende, en mayor grado, del nivel de desarrollo intelectual del niño. Ante el segundo tipo de orientación el experimentador mismo identifica las condiciones necesarias y señala las orientaciones, permitiendo al niño realizar correctamente la tarea desde la primera vez.

Sin embargo, estas orientaciones se establecen de manera empírica, a través de la selección de las condiciones que evitan errores. De acuerdo a Galperin, el desarrollo del pensamiento en este caso no se da, solo se da la acumulación de conocimientos. Ante la enseñanza organizada de acuerdo al tercer tipo de orientación, al niño se le presentan los métodos para la identificación de las unidades básicas del área dada de conocimientos, junto con las reglas generales con sus combinaciones en los objetos concretos. En la orientación del tercer tipo el rol importante lo juegan los instrumentos de la actividad intelectual –normas, criterios, medidas– que le proporcionan una característica objetiva del objeto. Aplicando estos instrumentos hacia el material que se estudia, el niño comienza a identificar los "esquemas generales de las cosas" que caracterizan a todos los objetos de la categoría dada. Es por ello que, de acuerdo a Galperin, con el tercer tipo de orientación, gracias a la formación de los esquemas generales de oprientación en las cosas, se da el desarrollo del pensamiento.

La teoría de la formación de las acciones mentales por etapas surgió independientemente de la teoría de Piaget. Pero por la lógica misma de su desarrollo, esta llegó al análisis de un mismo objeto. Hoy en día muchos psicólogos consideran a la teoría de Piaget como la más reconocida y convincente. Sin embargo, el método y la teoría de Galperin permiten considerar el mismo objeto desde un nuevo punto de vista.

En Ginebra, en el Centro Internacional de Epistemología Genética, muchos psicólogos de diversos países intentaron formar en niños preescolares el concepto de conservación de cantidad y la comprensión de las relaciones lógicas entre una parte y el todo.

© Editorial EOS

De acuerdo a la primera hipótesis (J. Smedslund y otros), el niño puede adquirir el concepto de conservación gracias a la repetición de los reforzamientos externos. Los resultados de estos experimentos han mostrado que el reforzamiento a través del conteo, el control de peso, de una valoración positiva y negativa por parte del experimentador, conducen al hecho de que el niño comienza a comparar mejor y de manera más exacta los parámetros físicos, pero para él quedan fuera del alcance las relaciones lógicas entre los objetos. Ante esta enseñanza los niños adquieren conocimientos empíricos, pero siguen sin captar ningún principio lógico. Estos experimentos mostraron una vez más que la enseñanza basada en los principios de lo concreto, lo perceptible, el reforzamiento externo y un simple entrenamiento, no puede garantizar un conocimiento verdadero y pleno, ¡pero precisamente esta enseñanza se utiliza ampliamente hoy en día!

En otros experimentos, los investigadores (B. Inhelder y otros) verificaron la hipótesis, de acuerdo a la cual se considera que, como condición indispensable para la formación del principio lógico de conservación, sirve la creación de la situación de conflicto, ante la cual el niño debe independientemente correlacionar los cambios en la forma externa del objeto con el cambio de su tamaño, para poder diferenciar el parámetro invariante del objeto del parámetro irrelevante y pasajero. Ante este tipo de enseñanza se subraya el papel de la situación con una contradicción que surge en ella y gracias a esto debe conducir a la transformación del nivel de partida en el pensamiento. En estos experimentos ninguno de los participantes obtuvo la solución correcta de las tareas presentadas. Y esto no es sorprendente, debido a que una construcción razonable de la situación no es una condición suficiente para la formación de un conocimiento lógico pleno.

En la siguiente serie de experimentos (A. Morf), dedicados a la enseñanza de la comprensión del principio de conservación de cantidad en niños se verificó la hipótesis, de acuerdo a la cual la fuente de operaciones lógicas se encuentra en la coordinación de las acciones del sujeto. En calidad de medio de formación de la nueva estructura lógica se entrenó a los sujetos para la ejecución de otras operaciones ya existentes en ellos, las cuales se relacionan de manera directa con la estructura que se formaba. Se encontró que este entrenamiento influye positivamente sobre la comprensión de las relaciones lógicas y acelera su aparición. Sin embargo, en estos experimentos, como en los previos, no se aclara de qué manera se da el paso de unas operaciones a otras y porqué no todos los sujetos que realizan los ejercicios solucionan las pruebas presentadas, mientras que los que lo logran nunca solucionan todas las tareas.

Una hipótesis más fue propuesta por los psicólogos de Ginebra (A. Pierre-Clermont), de acuerdo a la cual el desarrollo intelectual del niño no se puede

© Editorial EOS

considerar en un "vacío social", sino en el contexto de interacción social. Precisamente el conflicto social y su resolución es lo que estimula el desarrollo de las posibilidades cognitivas del niño. En la etapa determinada del desarrollo, las acciones mutuas de varios niños dependen de la resolución de las contradicciones entre ellos, mientras que el trabajo para la superación de estos conflictos, conduce a la aparición de las nuevas estructuras intelectuales. Ante esta interpretación, la formación de las estructuras lógicas se encuentra principalmente limitada, debido a que dirigir el proceso de desarrollo solo se puede de manera indirecta, a través de la inclusión de otras formaciones lógicas o previas a lógicas, que fueron anteriormente adquiridas espontáneamente.

Bajo la dirección de Galperin se realizó una serie de estudios (L. Georguiev, L. F. Obukhova, T.V. Burmenskaya), cuyos objetivos consistieron en encontrar el medio adecuado para la formación del conocimiento lógico pleno. De acuerdo a la hipótesis del estudio, en el niño es posible formar el concepto de conservación de cantidad si se le enseña a acercarse a la valoración de cualquier objeto con ayuda de criterios objetivos, normas, medidas y medios auxiliares que registran y señalan lo medido. Para ello, primero es necesario formar en el niño un nuevo método de pensamiento mediatizado que sustituya a la valoración de la primera impresión perceptiva. Con ello, el significado importante lo tenían los problemas especiales, los cuales no se solucionan a través de cualquier otro medio, salvo con el uso de la medida y los medios auxiliares. Estos problemas permitieron mostrarle al niño que una valoración correcta, de acuerdo a una impresión directa, frecuentemente es imposible.

La enseñanza de los niños de la comprensión del principio de conservación, directamente con las tareas propias de Piaget, tal y como lo intentaban hacer los experimentadores en Ginebra, no permiten obtener resultados deseables, debido a que las impresiones externas llamativas, a partir de las diferencias de los objetos que se comparaban, convierten al niño en no susceptible a la enseñanza. Después de enseñarle al niño a utilizar el instrumento –medida y medios auxiliares (señales)– para la valoración de diversas características en tareas diseñadas especialmente, se pasaba a la identificación de diversas características de los objetos con ayuda de la misma medida. Este era el momento importante en los estudios, porque el uso de diversas medidas para un objeto permite encontrar en este diversas características y gracias a ellos, eliminar el carácter global de la valoración directa. El uso de la medida para solución de la tarea, junto con los medios auxiliares que señalan y registran lo que se ha medido, permite representar el objeto en una forma transformada.

Inicialmente, ante el niño se encuentra el objeto de trabajo, en la forma en la que este le fue presentado. Como resultado del uso del instrumento

© Editorial EOS

para la actuación con este objeto, junto con los medios auxiliares, se construye una nueva forma de este objeto. De un cuadro indivisible global se identifica su estructura y sus relaciones objetales se materializan con ayuda de la correlación determinada entre las señales obtenidas y las mediciones realizadas del parámetro elegido. Esta forma transformada del objeto es la expresión externa de aquello que más adelante se convertirá en el plano interno de razonamientos del niño.

La forma de razonamiento mediatizado formado de esta manera en los niños, pasa luego a los problemas de Piaget. Incluso en la ejecución de las tareas nuevas se observa un cambio en la orientación del niño en toda la situación y se manifiesta una separación de aquello que "parece" y lo que "es en realidad". Pero ahora se comprende qué es lo que se encuentra en la base de esta separación. Desde el inicio mismo de la enseñanza, el niño identificaba las relaciones esenciales de una situación perceptible. La acción instrumental mediatizada conduce a la separación del cuadro externo en su aspecto perceptible y las relaciones esenciales que se encuentran ocultas.

En la concepción de Piaget, el papel de la acción se reduce a la manipulación de los objetos, en cuyo proceso surge la reflexión del niño sobre la acción que él realiza con el objeto. Sin embargo, el significado importante lo tiene la orientación en el objeto mismo, gracias a la cual se da, no la construcción de la realidad, como lo piensa Piaget, sino su reflejo. Estudiando el surgimiento del conocimiento nuevo en el niño, ¿acaso se podría evitar el hecho de que este significado ya existe en la sociedad, mientras que el niño no existe separadamente de esta sociedad? Evidentemente, Piaget tiene razón cuando habla acerca de la construcción del conocimiento nuevo para toda la humanidad, es decir, de un nuevo conocimiento científico. Este lo construye el adulto que ya tiene su intelecto conformado. Sin embargo, un niño que se desarrolla no construye su conocimiento, sino que lo adquiere, en dependencia de cómo se construye su orientación en el mundo.

En el XVIII Congreso Internacional de Psicología en Moscú, Piaget, aceptando un acercamiento entre dos puntos de vista, el suyo propio y el de Galperin, sobre el proceso de formación de conocimientos nuevos en el niño, subrayaba en la conclusión de la conferencia: "nosotros no tenemos que temer a las diferencias, las cuales nos impulsan a seguir por el único camino de ampliación de nuestras posiciones, a través de la continuación de estudios experimentales".

© Editorial EOS

La psicología de Galperin y su aplicación

7

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Es difícil decidir a quién de los grandes representantes de la psicología histórico cultural, seguidores de L.S. Vigotsky, debemos agradecer más por sus aportaciones psicológicas generales. Lo que es indudable es que, en relación con los problemas metodológicos y el uso práctico de la psicología desde este enfoque, es probable que el nombre de P. Ya. Galperin sea el primero que debe ser nombrado. En este capítulo revisaremos sus aportaciones teórico-metodológicas y plantearemos la posibilidad de su desarrollo continuo, con lo que esto implica en la ciencia y la vida.

Como señalamos en la introducción, P. Ya. Galperin escribió relativamente poco, en comparación con otros psicólogos distinguidos como A.R. Luria, el mismo J. Piaget o A.N. Leontiev. Escribir poco no significa hacer poco en psicología. Por la fuerza teórica y expresiva de los textos y un leve sentido del humor presente de manera oculta, pero constante, podemos decir que en cada escrito de Galperin no hay lugares "vacíos". El autor no nos hace perder tiempo, sino ganarlo, porque detrás de cada oración que leemos se encuentran grandes pensamientos filosóficos y psicológicos. Todas las ideas están perfectamente condensadas y, a veces, hasta podemos sentir que hubiésemos querido que Galperin nos dijera mucho más de lo que aparece escrito. No vale la pena realizar una lectura rápida de lo que escribió Galperin. Por el contrario, vale la pena leer sus textos varias veces y en distintos momentos a lo largo de nuestra experiencia en psicología. Lo que se comprende de una forma superficial al principio, llega a nuestra conciencia con toda su profundidad hasta una lectura posterior. No podemos hacer la misma afirmación acerca de todos los demás textos clásicos que tenemos en psicología. Llamamos "clásico" a aquello que pasa por una "verificación histórica", lo que trasciende a través del tiempo en forma de propuestas e ideas nuevas de los seguidores, lo que encuentra continuación en los estudios experimentales que aportan resultados y sin lo cual no se pueden comprender los hechos nuevos que se obtienen.

© Editorial EOS

Los textos de Galperin pueden parecer complejos; de hecho, son mucho más complejos que los textos de cualquier otro representante del enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad. Sería atrevido recomendarlos como lectura básica para estudiantes de licenciatura o incluso de maestría. Sin duda alguna, deben ser textos metodológicos indispensables para estudiantes de doctorado. En este sentido queremos recordar las palabras de N.F. Talizina, cuando asistía a las conferencias de Galperin en la facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Talizina comentaba que tenía que explicar a los estudiantes de doctorado e incluso a psicólogos investigadores ya formados, lo que Galperin decía en sus ponencias. Las ideas de Galperin eran tan rápidas y las expresiones verbales usadas tan complejas, que el auditorio no alcanzaba a seguirlo. El mismo Galperin solicitaba que Talizina aclarara sus ideas a los alumnos, diciendo: "ya he terminado, pero ahora Nina Fiodorovna les va a explicar lo que les quise decir con palabras mucho más precisas y adecuadas".

¿Por qué es tan importante Galperin en la psicología y porqué vale la pena estudiar sus obras? En este capítulo intentamos responder a esta pregunta.

En nuestra opinión, existen tres grandes razones por las cuales es necesario estudiar con profundidad las obras de Galperin: 1) la propuesta teórica del objeto de estudio en psicología, 2) la propuesta metodológica del experimento genético formativo y 3) la posibilidad de aplicar ambas en la práctica de la educación y de la rehabilitación clínica. Esta última aún no ha sido adecuadamente aceptada ni concientizada por parte de la clínica misma y casi pensamos que somos los únicos neuropsicólogos que abiertamente expresamos esta posibilidad.

Normalmente, lo que se conoce y se estudia es la concepción de la *formación de las acciones mentales por etapas*. Lamentablemente, no siempre se valoran de manera adecuada las premisas teórico-metodológicas y las consecuencias prácticas de esta concepción. La genialidad de la propuesta consiste en el hecho de que, a pesar de que se debe reconocer desde el inicio que se está formando un concepto ideal (objeto teórico que no es accesible a los sentidos), es posible trabajar sobre el contenido de este concepto desde los planos externos (materializado, perceptivo) con ayuda de esquemas elaborados especialmente. Recordemos que las etapas de formación son: material, materializada, perceptiva, lenguaje oral, lenguaje oral en silencio (susurro interno), lenguaje interno y etapa mental. Nosotros proponemos considerar que cuando Galperin (1995) habla de etapas, en primer lugar, se refiere a la orientación y no necesariamente a la acción en su totalidad, incluyendo a su producto. Desde la etapa del susurro interno, la orientación ya es independiente de cada alumno, pero se sigue utilizando como un plano externo. Solo en el último plano el alumno

© Editorial EOS

es capaz de utilizar la orientación mental que ya no concientiza él mismo, es decir, se automatiza por completo. A esta acción que no requiere de ninguna orientación externa y transcurre por completo en el plano ideal, se le llama *acción interna* o *acción mental.* Podemos ahora precisar que, para Galperin, formar la acción significa formar la orientación para que esta acción pueda ser realizada correctamente. Es la orientación la que debe preocupar al psicólogo, mientras que la acción en su totalidad puede representar el objeto de estudio de otras ciencias.

En el presente libro, varios capítulos de Galperin se dedican a esta concepción y no queremos abordarla en este capítulo. Preferimos tratar de aclarar aquello que se comenta en pocas ocasiones o nunca se comenta, en relación con el nombre de Galperin.

Presentar las ideas centrales respecto a estas tres aportaciones y nuestra interpretación de ellas. A pesar de que tratamos de agruparlas, seguramente será necesario referirse a la interrelación estrecha entre ellas de manera constante.

El objeto de estudio en la psicología

La ciencia psicológica declara indirectamente que estudia a la psique de los animales y/o del ser humano. Sin embargo, no es un objeto que puede ser estudiado en forma directa, lo cual se comparte con muchas otras ciencias. Para poder estudiar a la psique es necesario establecer aquello que es típico para la psique, qué es lo que la diferencia de otros fenómenos de la naturaleza y de la sociedad que no son psíquicos y proponer un método objetivo que puede estudiar dichos fenómenos, a diferencia de los fenómenos no psíquicos. Cuando se realizan los estudios sin responder a estas preguntas, se trata de aportaciones empíricas que no pueden ser sistematizadas y correctamente interpretadas. Por otro lado, desde el punto de vista de las diversas posibilidades de conceptualización de la psique, sus propiedades y sus diferencias de los fenómenos no psíquicos, la interpretación de hechos iguales puede ser distinta. Es justo lo que sucede cuando hablamos de paradigmas que existen en la psicología.

Recordamos que los paradigmas en la psicología difieren de acuerdo al objeto de estudio, los niveles de análisis que proponen, los métodos específicos que corresponden a cada uno de estos niveles, la unidad de análisis correspondiente a cada nivel y las preguntas fundamentales a las que pretende contestar. No todos los grandes psicólogos se ocuparon profundamente de la solución de estos problemas teóricos generales. Es probable que precisamente por eso existe tanta confusión terminológica y conceptual en la psicología actual, lo que raras veces se observa en otras ciencias.

© Editorial EOS

Galperin fue uno de los psicólogos que se ocuparon de la determinación del objeto de estudio en la psicología (Galperin, 1976). Expresó en forma directa y afirmativa que el objeto de estudio de la psicología debe ser la parte de la orientación de la actividad, que puede ser considerada por separado o que en ciertos momentos del desarrollo o necesidades de la vida representa una actividad orientativa investigativa como proceso independiente (Galperin, 1998).

La orientación, de acuerdo a Galperin, es la función primordial de la psique y es lo que la diferencia de los fenómenos no psíquicos: la psique surge en aquellas situaciones en las que la orientación del organismo es esencial para sobrevivir. En otras palabras, la función de la psique es la orientación. La orientación existe no solo en el ser humano, sino también en los animales. Galperin propone utilizar el criterio de orientación activa, llamada por él "actividad orientativa investigativa", para diferenciar a los fenómenos psíquicos de los fenómenos no psíquicos. Afirma que no toda la actividad es interesante para la psicología, sino solamente su parte de orientación, tanto en animales, como en el ser humano. Otras partes de la actividad, por ejemplo la ejecución, puede interesar a otras ciencias, como la fisiología, la biología, las ciencias sociales, la culturología, la ingeniería y la semiótica, entre otras. Pensamos que esta idea es realmente brillante. Imaginemos que le preguntamos a un fisiólogo o a un biólogo: ¿Cuál es la diferencia de los fenómenos que estudias, de los fenómenos psicológicos?, ¿qué nos respondería?, ¿qué los psicológicos son 'espirituales'?, ¿que los que él estudia son 'más elementales' y 'más básicos', mientras que los psicológicos son 'más complejos'?

En realidad, estas respuestas no explican absolutamente nada, pero son estas las que encontramos en las neurociencias acerca de ciertos procesos llamados 'básicos'. ¿Estos procesos 'básicos' son biológicos, son fisiológicos o son 'psicológicos'? ¿Acaso es correcto que los investigadores digan que no pueden definir proceso básico, cuyas bases neurofisiológicas tratan de estudiar? Sucede que casi nadie se preocupa y continúa estudiando las bases de aquello que no puede definir. Es algo similar a lo que muestra la imagen 1, donde el chimpancé observa seriamente algo que 'no puede definir'.

© Editorial EOS

Imagen 1. *Observación del chimpancé*

Esta situación es inadmisible para Galperin, quien se preocupa por estas incoherencias y propone que lo que estudia la psicología, o lo que es un fenómeno psíquico, es parte de la orientación en la actividad. Consideramos que no es necesario estar plenamente de acuerdo con esta propuesta, pero es preciso, aunque sea para criticarla, comprender su razón y su esencia.

Para comprender la razón de esta propuesta pensemos que, por ejemplo, la actividad de un músico puede ser objeto de estudio de diversas ciencias, por ejemplo, la historia del arte, la composición y la teoría de la música, la estética, las formas de ejecución y el aprendizaje de la música y la pedagogía, etc. La psicología no puede declarar que le interesa absolutamente lo mismo que a estas ciencias. ¿Qué es lo que psicología puede estudiar en este caso?

Es posible estudiar cuál es la orientación del músico mientras ejecuta las obras musicales (imagen 2). Sin estudiar necesariamente todos los aspectos profesionales musicales de la parte ejecutiva técnica, es posible estudiar cómo es que el músico logra ejecutar las obras. Galperin agrega que estudiar esto desde el punto de vista psicológico, solo es posible durante el proceso de adquisición de la habilidad de ejecución de obras musicales, es decir, el proceso formativo en su dinámica y en todas sus transformaciones. No es posible estudiarlo desde el punto de vista psicológico cuando esta habilidad ya está conformada con toda la perfección. Esta es la opinión de Galperin y él la defiende en todas sus obras. La evidencia de ello la encontramos en su libro "Introducción a la psicología", cuyo capítulo 3 se denomina *"La actividad de orientación como objeto de estudio de la psicología"*. En este momento sentimos que existe una unidad indivisible entre el objeto de estudio *(orientación como criterio fundamental de la psi-*

© Editorial EOS

que) y el método que se propone para lograr el estudio de este objeto: *el experimento genético formativo.*

Imagen 2. *S. Richter en el conservatorio de Moscú.*

Antes de pasar al método, consideremos la propuesta de estudio de la psicología mencionada. Cuando Galperin dice que la *actividad orientativa investigativa* es el objeto de estudio de la psicología, es necesario aclarar qué implica esta situación para el nivel de la psique humana.

Galperin (1996) comparte completamente el *paradigma histórico cultural* del desarrollo de la psique humana. En términos de él mismo, significa que la *"orientación en el ser humano tiene un origen cultural"*. Esto explica porqué Galperin estaba en contra de la igualación de los términos *reflejo de orientación* y *actividad orientativa investigativa*. Ningún reflejo puede ser suficiente para garantizar la actividad de orientación. Al mismo tiempo, la orientación para Galperin no se reduce al reflejo. El reflejo de orientación es un proceso fisiológico, mientras que la actividad de orientación es un proceso psíquico. La orientación puede ser material –externa– y formarse como respuesta a los estímulos que se presentan en el ambiente. En otras palabras, la orientación solo es posible si existen los estímulos. Estos pueden ser repetitivos o variados o pueden ser sistemáticamente presentados por un experimentador, y estas son las situaciones en las cuales se encuentran los animales en los laboratorios o en el circo (Galperin,

© Editorial EOS

1998). La orientación no es innata ni siquiera en los animales, sino que forma parte fundamental de su vida, de su experiencia y de su existencia.

En el ser humano, todo es más complejo, por el origen cultural de su psique y de su orientación. Si bien Vigotsky afirmó que la psique del ser humano está mediatizada por los signos y los símbolos (Vigotsky, 1983), con Galperin comprendemos que el niño tiene que aprender no solo a responder a ciertos estímulos, sean repetitivos, variados o sistemáticamente presentados por un pedagogo, sino que tiene que aprender a *orientarse en la cultura:* en los signos y en los símbolos, o instrumentos psicológicos. Ser un instrumento psicológico no es ser solo un objeto, sino ser comprendido y adecuadamente utilizado por el sujeto; en palabras de Vigotsky el "signo debe tener un significado" (Vigotsky, 1984). Galperin continúa esta idea de Vigotsky y la perfecciona diciendo que no es suficiente tener un significado, sino que el significado mismo solo surge si existe una adecuada orientación, es decir, el uso de este signo en la actividad cultural que ya existe en la sociedad. Así, el verdadero desarrollo cultural del niño puede ser comprendido como una adquisición gradual de la orientación en las actividades culturales, a través de los instrumentos de mediatización propias en cada caso particular.

Otro aspecto importante es que en la cultura humana no existen orientaciones únicas, preparadas, dadas, sino que son dinámicas, históricamente cambiantes y dependientes del objeto de cada actividad cultural. Esto significa que en la música la orientación es una, mientras que en la lecto-escritura es otra. Desde luego lo que une a todas las actividades es que siempre son mediatizadas, cuando se trata de la vida humana, pero esto no significa que puede existir un entrenamiento cultural único, útil en general para el aprendizaje. Escribimos estas palabras con este énfasis, porque existe la opinión, que ya es tradicional en la psicología cognitiva, acerca de la posibilidad y hasta la necesidad de un entrenamiento cognitivo global (Feuerstein y Cols., 1980; Flores, 2013). Esta idea, en apariencia relacionada con el nombre de Vigotsky y con el término de "signo", solo confunde y no permite solucionar problemas verdaderos.

Sin un contenido preciso, objetal, no es factible que el niño adquiera "signos" o "metas" abstractas. En este caso solo tendremos una "abstracción vacía", como lo espresaba Marx, o un "sonido sin significado" (Ilienkov, 2011). Solo en actividades concretas objetales humanas pueden existir instrumentos y metas concretas. Esta idea la expresó Galperin cuando diferenciaba a la conciencia linguística de la conciencia general, al señalar que tener una conciencia general no significa que el sujeto ya tiene conciencia lingüística. La conciencia de la vida no conduce a la formación de la conciencia linguística, la cual debe ser específicamente formada.

© Editorial EOS

Podemos continuar esta idea señalando que poseer una conciencia lingüística no implica tener una conciencia musical; para tenerla, hay que formarla específicamente a través de actividades culturales apropiadas. Enfatizamos esto porque encontramos propuestas para mejorar el aprendizaje de las matemáticas a través del entrenamiento de las "funciones ejecutivas" o de las habilidades "metacognitivas". ¿Existe acaso una cognición sin meta? La meta o el objetivo único de la actividad cognitiva es la adquisición de los conocimientos en forma de conceptos y acciones que se relacionan con el área dada de la materia. Esta es la conclusión que obtenemos a partir de las ideas acerca del objeto de estudio en psicología que aportan los textos de Galperin.

Debemos subrayar que el entrenamiento "metacognitivo" no ayuda para mejorar el aprendizaje de las matemáticas. Lo que ayuda es proponer una metodología sólida para la introducción de los conceptos matemáticos, sobre la base de la consolidación de los componentes previos (Talizina, 2001; Salmina y Filimonova, 2010; Solovieva, Ortiz y Quintanar, 2010; Zárraga y Cols., 2012; Solovieva, Quintanar y Ortiz, 2012; Lázaro, Solovieva y Quintanar, 2013). El trabajo del psicólogo debe consistir, no de un entrenamiento "metacognitivo" o "ejecutivo", sino de elaboraciones que sean útiles para la adquisición de uno u otro contenido objetal de una materia.

Metodología del experimento genético formativo

La mayoría de los psicólogos que se relacionan a sí mismos con el enfoque históricocultural conocen este término, pero realmente muy pocos lo utilizan como metodología propia. Es necesario reconocer que, en general, son escasos los textos metodológicos desde el enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad, o por lo menos no incluyen este título preciso. Sin embargo, prácticamente todos los textos de los grandes representantes de este enfoque contienen información sólida, de manera implícita o explícita. De hecho, cada texto inicia con el tema metodológico. Desafortunadamente pocos lectores logran percibir las propuestas metodológicas en los libros de los autores. La preparación de especialistas y de estudiantes psicólogos es complicada, porque no nos han formado para realizar una lectura heurística y profunda de los textos teóricos. Sin embargo, confiamos en que el presente libro, permita aclarar algunas dudas y contribuya a la comprensión de los aspectos metodológicos relacionados con el enfoque histórico cultural.

En lo que se refiere a la metodología de la investigación psicológica, el nombre de Galperin debe encontrarse en uno de los primeros lugares. No es así, pero es lo que debería ser. Como decía el mismo Galperin (tomado de conversaciones con Talizina): "es solo un caso particular de lo

© Editorial EOS

que puede ser". Queremos subrayar que no existe una obra de Galperin que se llame "metodología del experimento formativo" o algo similar. Es necesario estudiar todos sus escritos, o por lo menos muchos de ellos, para comprender a qué se refiere el autor.

En general, en la ciencia psicológica tradicional predominan los experimentos de constatación de tipo clínico o pedagógico. Los métodos que se utilizan pueden ser de observación (clínica o pedagógica), introspección (contestar a una serie de preguntas de acuerdo a una metodología asociativa, estructurada o semi-estructurada) o actuación del sujeto ante ciertas condiciones experimentales, a las cuales denominan frecuentemente "experimento de laboratorio". De acuerdo a P. Ya. Galperin, si dicha metodología puede ser satisfactoria para la fisiología, la neuropsicología o las ciencias sociales, no lo puede ser para la psicología, porque no permite estudiar el fenómeno psicológico en su esencia. Los métodos señalados permiten estudiar diversos fenómenos con sus características psicofisiológicas o sociales, pero no descubren el proceso de formación de estos procesos, es decir, no dicen nada acerca de porqué se equivoca o porqué no realiza la acción propuesta, o no contesta, etc. De acuerdo a Galperin, el fenómeno psicológico significa que es un fenómeno de orientación, sin el cual la esencia psicológica se encuentra perdida. Esto es así en la mayoría de los estudios de corte neurofisiológico, los cuales a través de los datos que obtienen pretenden justificar o explicar los procesos psicológicos. Lo mismo sucede con los estudios de corte de las ciencias sociales o de la psicolinguística.

En lo que se refiere a la metodología psicológica, los seguidores de Piaget (Inhelder y Cellerier, 1996) consideran que, durante el estudio del desarrollo del sujeto psicológico individual, es necesario observar la dinámica de su conducta libre y excluir cualquier tipo de limitación de las instrucciones. Esta observación debe incluir a los objetivos, la elección de los medios, el control y la heurística de las acciones del niño, lo cual puede conducir al mismo resultado a través de vías diferentes. Con ayuda de este método, el investigador puede penetrar en el funcionamiento psicológico e identificar las características comunes y generales de los procesos, de las secuencias de los objetivos y de las acciones organizadas (Inhelder y Cellerier, 1996). Los autores proponen analizar todo, el qué y el cómo lo hace el niño. Todos los experimentos psicológicos se deben basar, antes que nada, en el método de observación y el registro detallado de todo el comportamiento del niño en las situaciones propuestas. De acuerdo a Inhelder y Cellerier (1996), el sistema educativo se debe preocupar, no por la asimilación de los conocimientos, sino por la adquisición de la competencia heurística, es decir, por la habilidad para utilizar los meta-esquemas heurísticos de la construcción de algo nuevo, con ayuda de la reconstrucción de lo conocido, dirigida por la imitación que asimila los modelos construidos previamente.

© Editorial EOS

La metodología de Galperin propone cambiar el punto de partida. Se propone estudiar la formación de algo que aún no se ha formado. La orientación ya interiorizada, ya no se puede estudiar, porque no hay parámetros objetivos para hacerlo. La única forma es a través del método de introspección, algo así como: "Platíquenos Usted cómo es que toca el piano tan maravillosamente, explique cómo llegó a hacerlo". Luego siguen múltiples consideraciones semejantes al psicoanálisis o a las habilidades extraordinarias innatas de la psique de este pianista. Lo más sorprendente es que el mismo pianista con frecuencia decía: "lo hago porque trabajé toda mi vida de 8 a 10 horas diarias[1]", pero los psicólogos no hacen caso a estas palabras. No les gusta porque no saben cómo estudiar o registrar todo este trabajo ya realizado por el pianista.

En lugar de perderse en suposiciones especulativas o en un reduccionismo neurofisiológico o social, Galperin propone formar el proceso que queremos estudiar desde el nivel cero, o desde su inexistencia. A primera vista parece extraño estudiar algo que aún no existe (¡pero que "puede existir", insiste Galperin!). En realidad, si recordamos la idea de Vigotsky (1991) acerca de la famosa "zona del desarrollo próximo", resulta que no es tan extraño como parece. Se trata de promover y ofrecer condiciones óptimas de acciones y conceptos, a través de la inclusión del sujeto en la orientación psicológica. Podemos considerar que las propuestas de Galperin no son una alteración o una modificación de las ideas de Vigotsky, como expresan algunos autores (Zinchenko, 2002), sino una continuación y elaboración mucho más detallada de dichas ideas.

Galperin afirma que es posible realizar el proceso formativo conociendo las características finales de lo que queremos formar. Antes de hacerlo, es necesario analizar detalladamente todo el proceso, el producto deseable final, las posibilidades de su introducción, el nivel previo de los sujetos, justificar los objetivos psicológicos de esta formación, comparar este proceso en varios grupos y mejorar y perfeccionar todo el proceso formativo. En otras palabras, el psicólogo tiene mucho qué hacer, pero tal vez no tanto para el que pretende explicar los fenómenos psíquicos por su expresión estadística normal en una población dada. Lo más importante, sin embargo, es elaborar una orientación sólida y precisa (no generalizada o abstracta, ni tampoco metacognitiva) para aquello que queremos formar. Esta elaboración de la orientación puede costarnos varios años, tal vez varios doctorados o volúmenes, pero siempre vale la pena.

1 De manera metafórica utilizamos la respuesta a esta pregunta del gran pianista ruso del siglo XX, S. Richter (1915-1997).

© Editorial EOS

Esta experiencia positiva de las posibilidades formativas se expresa en los resultados de los trabajos experimentales realizados bajo la dirección de Galperin y de Talizina. El capítulo de Talizina incluido en este libro es un ejemplo de estos estudios realizados con niños pequeños en relación con la formación de la generalización. Para que la generalización conceptual surga, la elaboración de la orientación debe ser correcta. Claro que estos estudios en su mayoría se realizan con niños y es muy obvio porqué sucede esto. Son los niños los que requieren, de acuerdo a los objetivos de su desarrollo, de la formación de las acciones y conceptos con el apoyo y la guía de los adultos. La teoría de Galperin muestra cómo este objetivo puede ser realizado y su metodología es el experimento formativo.

En México, como seguidores del enfoque, hemos realizado estudios experimentales utilizando la propuesta para la evaluación del plano del desarrollo intelectual en niños mexicanos procedentes de escuelas urbanas privadas, urbanas oficiales, suburbanas, y rurales (Solovieva, 2004). El diagnóstico del desarrollo intelectual se realizó a partir de la aplicación de la zona de desarrollo próximo, con la inclusión de otro concepto psicológico introducido por Galperin (1976): la base orientadora de la acción, la cual constituye el eslabón más importante en la estructura de la actividad humana. Durante las evaluaciones, en todos los casos, las respuestas de los niños dependían del carácter de la orientación que el experimentador les brindaba. Los resultados obtenidos en este estudio no coinciden con la mayoría de las publicaciones que afirman la dependencia del desarrollo intelectual de las condiciones de vida del niño. De hecho, en ciertas revistas 'prestigiosas' dichos resultados fueron rechazados como algo que contradice al punto de vista tradicional y la teoría de Piaget. Nuestros datos rechazan la idea de que 'en condiciones sociales pobres el potencial del desarrollo siempre es bajo'. Todos los estudios tradicionales que valoran el desarrollo intelectual solo afirman que los conocimientos y las habilidades ya existen en los niños y nunca valoran su potencial de desarrollo. El potencial solo puede ser conocido a partir de la orientación desde la metodología del experimento formativo propuesta por Galperin.

Los datos obtenidos en este estudio mostraron que, después del trabajo realizado con los niños en la etapa de la orientación compartida con el adulto, la mayoría de los niños logró realizar la acción nueva en uno de los planos del desarrollo intelectual: materializado, perceptivo o verbal. Este fenómeno indica que las tareas intelectuales propuestas, a pesar de ser desconocidas para la mayoría de los niños, se encontraban en la zona de su desarrollo próximo. Se logró confirmar que la zona de desarrollo próximo se relaciona con la línea funcional de su desarrollo intelectual y solo se establece cuando existe una orientación, en la cual el adulto incluye al niño (Solovieva y Quintanar, 2004). Cuando creamos orientaciones

© Editorial EOS

en el área educativa, es necesario considerar el contenido particular de cada concepto que se encuentra dentro de él, pero que no se ve ni se percibe por la vía sensorial. El pedagogo debe crear una orientación que permita descubrir el contenido del concepto. Solo esto puede significar el trabajo en la zona del desarrollo próximo.

Consideramos que estos datos pueden servir como ejemplo para el uso de la metodología del experimento formativo en los casos de evaluación y desarrollo infantil.

Sin embargo, es posible también hablar de casos de adultos y en la obra de Galperin y otros representantes de la teoría de la actividad existen ejemplos de experimentos formativos con adultos (Galperin, 1998). En este libro Galperin cita ejemplos de trabajos realizados por Leontiev (1972, 1983) que consistían en la formación de habilidades poco comunes en sujetos adultos y que siempre fueron conducidos con éxito.

En este punto debemos expresar una idea bastante novedosa, y poco aceptada, de que el *trabajo de rehabilitación y/o corrección neuropsicológica también puede y debe ser considerada como procedimiento formativo*. Cuando los pacientes (niños o adultos) manifiestan imposibilidad o dificultades para la realización de actividades cognitivas (lectura, escritura, cálculo y otras) a causa de afectación orgánica o madurativa, el neuropsicólogo realiza un proceso formativo. Este proceso debe realizarse con una orientación accesible y necesaria para el paciente, niño o adulto. Esta orientación se debe analizar y elaborar a partir de los datos clínicos obtenidos de la historia clínica y de la evaluación cualitativa, que permite establecer los objetivos psicológicos para la rehabilitación o la corrección. Esto significa que la metodología del experimento formativo es sumamente útil para la neuropsicología. Significa también que las obras de Galperin indudablemente son útiles para los neuropsicólogos, sin implicar que sea lo único que el neuropsicólogo debe estudiar.

Lamentablemente a los neuropsicólogos no les interesa esta situación. En lugar de conocer el experimento formativo y aplicarlo, los neuropsicólogos cognitivos no solo lo rechazan, sino que critican negativa y visceralmente a aquellos que utilizan esta metodología, denominándola despectivamente como "trabajo pedagógico" y no neuropsicológico[2]. Sin embargo, el éxito de la aplicación de los programas de rehabilitación bajo esta metodología, hablan por sí mismos (Chastinet, Morais y Solovieva, 2011; Rodríguez y Cols., 2011; Quintanar y Solovieva, 2001; Morán y Cols., 2013;

2 Aunque frecuentemente recibimos esta crítica, continuamos y continuaremos utilizando y enseñando esta metodología.

© Editorial EOS

Quintanar, Solovieva y López, 2013; Morales y Cols., 2014; Solovieva, Mata y Quintanar, 2014; Solovieva y Quintanar, 2015).

Es evidente que si el neuropsicólogo solo evalúa y diagnostica y no realiza corrección ni rehabilitación, no tiene ningún interés por el procedimiento formativo. La evaluación no implica y no tiene que incluir a la formación. De hecho, la evaluación se realiza en diversos niveles, no solamente en el nivel psicológico, sino también en otros niveles, como el lingüístico, el psicofisiológico, el neuroanatómico, sociológico, familiar y otros. Estamos seguros que Galperin estaría de acuerdo con la necesidad de señalar estos niveles, pero lo que no se puede hacer es sustituir el nivel psicológico y ser explicado por los otros niveles.

Lo que sucede es que no todo lo que puede ser identificado en la vida del ser humano son fenómenos psicológicos, pero justo estos fenómenos deben ser identificados y caracterizados en un estudio psicológico. Por ejemplo, el medio social y la población, o la edad cronológica de los sujetos, no son fenómenos psicológicos propiamente dichos, entonces, para que estos tengan una relación con los datos del estudio psicológico, dicha relación debe expresarse con claridad. Consideramos que el reduccionismo no siempre es biologisista, sino también puede ser reduccionismo 'neuronal', 'bioquímico', 'lógico-formal' o 'sociológico'.

Para Galperin, los fenómenos psíquicos son fenómenos de orientación específica, relacionada con alguna actividad particular. No existe una única orientación como "abstracción vacía". Lo mismo puede ser aplicado a la "ejecución". Para cada actividad cultural, surge y se forma su propia orientación y su propia ejecución. Desde luego que es posible hablar de las bases cerebrales, o de bases neurofisiológicas de las diversas orientaciones, pero esto tiene que establecerse de manera precisa en cada estudio experimental.

La orientación, de acuerdo a Galperin (1998), permite crear la imagen general de una situación, encontrar el sentido preciso de toda la situación y de las acciones a realizar, señalar el plan futuro de las acciones que se deben realizar con el objeto elegido. Todo ello posibilita realizar el control y la corrección permanente durante la ejecución y la finalización del producto obtenido. Sin la presencia de estos elementos no es posible hablar de elaboración experimental de una orientación útil desde el punto de vista psicológico.

© Editorial EOS

Aplicación de la metodología formativa en la práctica educativa y clínica

Como señaló Galperin (1976), la parte funcional más importante para la realización de la actividad es la orientación. Se trata de un proceso independiente que posibilita dirigir diferentes acciones objetales hacia los objetivos (Galperin, 1998). Cuando decimos "objetales", significa que la acción siempre tiene un objeto y no el hecho de que solo se trata de "objetos materiales". Según Galperin (1976) solo esta parte funcional de la actividad constituye el objeto del estudio psicológico. De acuerdo a su opinión (Galperin, 1998), el objeto de la psicología no es la actividad en su totalidad, sino el proceso de orientación del sujeto durante la realización de las acciones intelectuales y la solución de problemas para el pensamiento. El autor señala que otros aspectos de la actividad pueden ser estudiados y analizados por otras ciencias, mientras que la orientación solo puede ser estudiada por la psicología.

El concepto de orientación en la teoría de Galperin no solo es el medio poderoso del desarrollo psicológico, también es el objeto de estudio de la psicología. Para comprender el contenido de una acción o de una actividad, es necesario comprender cuál es la orientación que garantiza su ejecución. La orientación puede modificar por completo la visión sobre el potencial del desarrollo del niño en todas las etapas. En particular, es posible hablar de una propuesta metodológica nueva en todos los niveles educativos.

De acuerdo a Galperin (1998) los tipos concretos de orientación, que pueden variar de acuerdo a ciertos parámetros son:

- El carácter dependiente o independiente de la obtención de la orientación desde el punto de vista del sujeto que se orienta.
- El carácter de generalización particular o general de la orientación, si esta sirve para una tarea única o para toda una serie de tareas que pueden ser generalizadas o aplicadas a un área de conocimientos.
- El carácter completo o incompleto de la orientación, es decir, esta orientación abarca todos los parámetros de la situación dada o solo algunos de ellos o hay parámetros que no son esenciales para la acción dada (y que sobran), lo cual también perjudica para una ejecución correcta y reflexiva.

En base a estos parámetros es posible analizar los tipos reales de orientación en cada caso particular. En sus trabajos, Galperin estableció que los tipos más importantes e interesantes desde el punto de la situación de la vida real, tal y como existe y las necesidades de su transformación positiva, son tres:

© Editorial EOS

1) La orientación empírica independiente que el sujeto encuentra por su propia cuenta en su vida y que casi siempre se limita a ciertas características externas llamativas y perceptibles de los objetos. Este tipo de orientación no permite alcanzar la reflexión acerca de las características conceptuales esenciales, por lo que, en la práctica, conduce a ensayo y error.
2) La orientación que es proporcionada por otro y que es completa y correcta, pero sirve solo para una ejecución sin errores de una única tarea particular y nunca ayuda a solucionar problemas, establecer preguntas reflexivas por iniciativa propia, ni ofrece posibilidades conceptuales profundas ni creativas. Galperin considera que esta orientación es la que predomina en la enseñanza primaria y secundaria tradicional[3].
3) La orientación que es completa, generalizada y, lo más importante, que proporciona al sujeto un método para el análisis de situaciones para que, de manera independiente y reflexiva, pueda realizar preguntas conceptuales y promover problemas creativos en todos los casos que incluyan las características esenciales de los objetos con los que interactúa.

Es evidente que el tercer tipo de orientación es el que verdaderamente conduce al desarrollo en la escuela. En este caso es necesario concientizar perfectamente la idea de que para poder crear la orientación, de acuerdo al tercer tipo, se requiere de un conocimiento amplio y profundo de varias áreas que a veces no coinciden en un mismo individuo.

En primer lugar, es necesario conocer la materia para la cual se elabora la orientación. En el caso de música, el sistema conceptual con sus orientaciones es uno, pero es otro en historia, en ingeniería, en neuropsicología, etc. Es necesario comprender que no solo se trata de presentarle al niño ciertos objetos concretos, como si fueran estímulos u objetos físicos del mundo, sino precisamente objetos de su estudio y de su acción. Es necesario identificar los tipos de relaciones que existen entre los objetos y lo que garantiza su aceptación como objetos de estudio teórico. La escuela tradicional está muy lejos de esta comprensión y en todos los niveles educativos solo se elogia al empirismo y se entusiasma con propuestas de concretización y visualización, que nunca permiten llegar a la formación de conceptos teóricos verdaderos, incluso en alumnos universitarios.

En segundo lugar, es necesario conocer la metodología para la introducción de las acciones y conceptos y garantizar su posterior interiorización

3 Consideramos que Galperin fue demasiado bondadoso con la enseñanza tradicional, porque lo que observamos cotidianamente es la del tipo uno.

© Editorial EOS

hasta llegar al plano mental, tal y como Galperin propone. Esta metodología propone considerar un largo camino desde lo externo, materializado, hasta lo interno, mental, considerando siempre las formas concretas de orientación al alumno en cada una de estas etapas.

En tercer lugar, es necesario conocer todas las regularidades del proceso enseñanza-aprendizaje (Talizina, 2000, 2001, 2007, 2009; Solovieva y Quintanar, 2013). Este proceso considera las diversas etapas que deben tomarse en cuenta, tales como la etapa de motivación, de presentación de la orientación, de interiorización gradual y del control. En todas estas etapas es necesario diseñar y programar actividades reales que los niños van a realizar durante las sesiones de aprendizaje en forma colectiva, bajo dirección y ayuda del pedagogo y no en forma solitaria o asistida por la ayuda poco efectiva de los padres en la casa.

El proceso de desarrollo intelectual se relaciona con el proceso de interiorización de las acciones, el cual pasa por una serie de etapas: material, materializada, perceptiva, verbal externa, verbal interna y mental (Galperin, 1995; Talizina, 1984). En todas estas etapas es necesario considerar las orientaciones en los diversos planos que pueden ser útiles para las acciones escolares específicas. Al aplicar esta metodología a la práctica educativa, hemos intentado analizar el contenido psicológico de diversas acciones y proponer la orientación que les ayudaría a los niños a realizar estas acciones correctamente. Se trata de la propuesta de "aprendizaje sin errores" en lugar de aprendizaje "por ensayo y error". Hacer esto es posible solamente reconociendo el poder metodológico del papel de la orientación en la actividad.

Hemos iniciado la elaboración de estos métodos con su constante perfeccionamiento metodológico, pero aún estamos muy lejos de poder ofrecer esta metodología para todas las materias y en todos los niveles educativos (Solovieva y Quintanar, 2011, 2012a; Solovieva, 2014; Solovieva y Quintanar, 2012b; Solovieva y Cols., 2013). Esperamos que diversos especialistas se interesen y motiven con estas propuestas y se unan gradualmente a ella. Dichas propuestas y orientaciones son necesarias no solamente en la escuela primaria, sino en todos los niveles educativos para todas las áreas de conocimiento.

Para mostrar ejemplos correspondientes, es necesario comprender la esencia de la metodología del experimento formativo: crear condiciones para garantizar la interacción, con las acciones (conceptos) nuevas, entre el experimentador y los sujetos del experimento. Esta metodología rechaza el principio de "no intervención" y observación de los datos y hechos. Desde la introducción del enfoque histórico cultural en la psicología, se

© Editorial EOS

considera que la "no intervención" simplemente no existe y que el desarrollo del niño sin la participación del adulto es una falsa abstracción. En situaciones experimentales formativas, los niños verifican la presencia o ausencia de cada característica utilizando medios externos de apoyo y toman una decisión correcta respecto a la pertenencia del objeto al grupo (Solovieva y Quintanar, 2004). Los experimentos señalados han permitido llegar a una conclusión esencial: el éxito de la formación de una acción nueva depende, no del nivel de base del niño o de lo que él conoce anteriormente, sino del tipo de orientación que el experimentador proporciona para descubrir ante el niño el contenido propio de la acción con la que se trabaja. El contenido completo de este trabajo se encuentra en el capítulo de Talizina de este libro.

De acuerdo a nuestra experiencia, es de gran utilidad analizar el contenido psicológico de cada acción que se va a enseñar, ya sea en la escuela o en las sesiones de apoyo y corrección neuropsicológica. El análisis del contenido de cada acción que se utiliza (agrupación, analogía, tercero excluido, análisis de refranes), se realiza a partir de la descomposición de la acción en la serie de operaciones que la componen. En otras palabras, la acción se despliega y se exterioriza ante el niño, para reducirla gradualmente hasta su interiorización. La práctica escolar debe ser comprendida como un experimento formativo constante, en el cual se benefician tanto el pedagogo como el niño, adquiriendo orientaciones necesarias para "enseñar" y para "aprender".

Como hemos señalado, el tema de la corrección de problemas en el aprendizaje escolar tampoco es indiferente a la orientación. En los casos de dificultades, las orientaciones las proporciona el terapeuta o neuropsicólogo, de acuerdo al análisis clínico sindrómico de cada paciente. El neuropsicólogo retoma la parte inaccesible para el niño y realiza la acción junto con él, proporcionando la orientación necesaria. La orientación puede ser objetal, material, simbólica, perceptiva, esquemática o verbal oral o escrita, dependiendo de la necesidad clínica particular (Solovieva y Quintanar, 2013). En casos específicos dicha orientación también puede ser corporal y gestual, para pasar gradualmente a los niveles más complejos (Morales y Cols., 2014).

En lo que se refiere al trabajo neuropsicológico clínico con adultos, igualmente consideramos que los programas de tratamiento neuropsicológico se enriquecen enormemente a partir de la teoría de la formación de la acción por etapas (Quintanar y Solovieva, 2001). El neuropsicólogo puede utilizar la misma acción en diversos planos para garantizar de esta manera su ejecución exitosa y lograr cada vez mayor independencia a lo largo de la intervención (Quintanar, Solovieva y López, 2013). La base

© Editorial EOS

orientadora de la acción se utiliza para la realización de acciones con los objetos, para la precisión de los movimientos articulatorios, para las funciones espaciales o de equilibrio, etc. Los resultados positivos a partir de esta metodología de rehabilitación se obtienen de manera rápida y eficaz y permiten mejorar la calidad de vida de los pacientes que sienten que avanzan progresivamente en la terapia (Rodríguez y Cols., 2011; Morán y Cols., 2013). Es posible enseñar a los pacientes adultos la posibilidad de una orientación reflexiva propia para superar sus dificultades. En los casos en que se utiliza la orientación durante la terapia, consideramos que se trata de la metodología del experimento formativo de Galperin. El paciente que no puede hablar, leer, ni escribir, gradualmente vuelve a realizar estas acciones. Cada pequeño avance del paciente se convierte en una alegría para él y sus familiares y, cada vez, el paciente adquiere sus propias posibilidades orientadoras en la actividad intelectual y en la vida cotidiana.

Consideramos que los psicólogos deben continuar con la búsqueda de las orientaciones del tercer tipo, tal y como lo hizo Galperin en sus trabajos de investigación. Este autor nos mostró un camino, pero este camino no ha concluido su recorrido y probablemente se encuentra solo en su planteamiento inicial.

Una de las diferencias entre las concepciones de Piaget y Galperin que debemos señalar, es que Piaget (1952) solo considera a la acción en su parte ejecutiva, sin identificar las partes de orientación y control. Precisamente este aspecto impide el análisis de la acción, en la concepción de J. Piaget, como fenómeno psicológico. Se supone que la acción es la ejecución física que ejerce el niño por su propia cuenta, descubriendo gradualmente regularidades o hechos de manera analítica. La confirmación del papel de la orientación en la formación de conceptos, ha permitido iniciar toda una línea de experimentos formativos con los niños en edad escolar. Para realizar estos experimentos, los investigadores siempre elegían grupos de niños que reprobaban las materias escolares para que los resultados tuviesen mayor fuerza. Los estudios se realizaron con conceptos matemáticos iniciales (Talizina, 2001), con conceptos y acciones geométricas (Talizina, 1977, 1987), con la enseñanza de idiomas a estudiantes universitarios (Kabanova, 1997), con la introducción de reglas para relaciones sintácticas en oraciones con alumnos escolares (Aydarova, 1978) y con trabajo sobre la orientación reflexiva hacia el lenguaje oral (Karpova, 1986).

Además, se han propuesto instrumentos de evaluación del nivel de desarrollo de la actividad intelectual de acuerdo a la aplicación de la zona del desarrollo próximo (Karpov y Talizina, 1986). En este caso se evaluaba, no la cantidad de conocimientos a partir de las respuestas correctas o incorrectas del niño a las preguntas del evaluador, tal como se hace en

© Editorial EOS

las pruebas psicométricas, sino a través de la identificación del plano del desarrollo intelectual, en el cual el niño puede acceder a la orientación. Este plano puede ser material (materializado o simbólico), perceptivo (en imágenes) o lógico verbal (plano discursivo sin apoyos concretos). Al mismo tiempo, fue posible valorar el plano en el cual el niño, no solo recibía la orientación, sino que lograba solucionar un problema nuevo de manera independiente después de haber recibido la orientación adecuada por parte del adulto. En todos los casos de experimentos de formación o de evaluación (cabe precisar que el principio formativo también se respetaba en el proceso de evaluación), los resultados han confirmado la propuesta básica de Galperin: *"el éxito en la realización de la acción depende del tipo de orientación que se le brinda al sujeto de la acción"*.

Piaget no propone nada de esto, la consecuencia de su teoría en la práctica educativa es el constructivismo. La consecuencia en la práctica clínica es la observación y el registro de datos con ayuda del "método de cortes".

La consecuencia práctica de la propuesta de P. Ya. Galperin es la organización del proceso enseñanza-aprendizaje que conduce al desarrollo (Davidov, 1996, 2000, 2008). La consecuencia en la clínica es, no la observación ni la adaptación a las dificultades, sino la *rehabilitación* y la *corrección formativa*. De hecho, nos parece justo y apropiado proponer este término de *rehabilitación* y *corrección formativa,* que no adapta, sino que desarrolla; que no limita, sino que ofrece posibilidades.

De esta manera, gracias a las aportaciones de Galperin, nos encontramos ante una elección metodológica que también puede ser una elección personal de cada profesional: ¿valorar y detectar de acuerdo al método de cortes, para comparar con un promedio estadístico o intentar formar y conducir al desarrollo, ayudando a los que lo requieren y se lo merecen? Nosotros ya hemos elegido. Dicha elección sin duda tiene implicaciones filosóficas y políticas, pero esa ya es otra historia que no se relaciona con temas propiamente psicológicos[4].

Estamos seguros que plantear esto es suficiente para mantener a los psicólogos ocupados durante varias décadas, para obtener productos que respondan a nuestras necesidades sociales y con ello obtener un lugar respetable en la sociedad científica como el que tienen otros profesionales. Con ello, la psicología puede convertirse en verdadera "ciencia objetiva" y no ser solo una "metáfora explicativa", ni una "sirvienta" de las "estadísticas" o de las "neurociencias"[5].

4 Referimos al lector a un libro de Eduardo Galeano: "Patas arriba".

5 A lo largo de este capítulo hemos tratado de adoptar y seguir el espíritu crítico y el sentido del humor de Galperin.

© Editorial EOS

Referencias

Aydarova, L.I. (1978). *Problemas psicológicos de la enseñanza del idioma ruso en los escolares menores.* Moscú, Pedagogía.

Chastinet, J., Morais, C. y Solovieva, Yu. (2011). Rehabilitación de un caso de afasia acústico-mnésica como resultado de un trauma craneoencefálico: un abordaje Luriano. *Revista Neuropsicología Latinoamericana,* 3, 1: 27-39.

Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo.* Moscú, INTER.

Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú, Sociedad Pedagógica de Rusia.

Davidov, V.V. (2008). *Sesiones de psicología general.* Moscú, Academia.

Galperin, P. Ya. (1976). *Introducción a la psicología general.* Moscú, Universidad estatal de Moscú.

Galperin, P. Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva.* Moscú, Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (1995). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En: L. Quintanar (Comp.) *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.* México, Universidad Autónoma de Tlaxcala: 45-56.

Galperin, P. Ya. (1996). El método de "cortes" y el método de la formación por etapas en el estudio del pensamiento infantil. En: G.V. Burmenskaya (Ed.) *Compilación sobre psicología infantil.* Moscú, Instituto de Psicología Práctica: 124-133.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modification.* Baltimore, University Park Press.

Flores, J.C. (2013). Las funciones ejecutivas en el aprendizaje. En: J. Sánchez Ruiz y A. Escotto (Eds.). *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: factores neuropsicológicos, afectivos y socioepistemológicos.* México, UNAM: 27-40.

Ilienkov, E.V. (2011). *Lógica dialéctica. Ensayos sobre la historia y la teoría.* Moscú, URSS.

Inhelder, B. y Cellérier, R. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño.* Barcelona, Piados.

Kabanova, O. Ya. (1997). *Idioma alemán. Manual didáctico.* Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Karpov, Y.V. y Talizina, N.F. (1986). Criteria for the assessment of intellectual development. *Psychological Assessment,* Vol. 2, 4: 3-18.

Karpova, S.N. (1986). El desarrollo de la orientación en el lenguaje y sus elementos. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades.* La Habana, Puebla y Educación: 253-260.

Lázaro E., Solovieva Yu., Quintanar, L. (2013). Premisas psicológicas para la adquisición del cálculo. En: J. Sánchez y A. Escotto (Eds.). *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: factores neuropsicológicos, afectivos y socioepistemológicos.* México, UNAM: 57-91.

© Editorial EOS

Leontiev, A.N. (1972). *Problemas del desarrollo de la psique.* Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Leontiev, A.N. (1983). *Obras psicológicas escogidas.* Tomo 1 y 2. Moscú, Pedagogía.

Morales, A., Solovieva, Yu., Lázaro, E., y Quintanar, L. (2014). Intervención neuropsicológica en una niña con autismo. *Revista Imágenes Infancia,* 10, 2: 51-70.

Morán, G., Solovieva, Yu., Quintanar, L., Machinskaya, R. (2013). Rehabilitación neuropsicológica en un caso de afasia dinámica en una paciente zurda. *Revista Neuropsicología Latinoamericana,* 5, 1: 1-13.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in the child.* New York, Norton.

Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2001). *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto.* México, Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L., Solovieva, Yu. y López, A. (2013). Experience of Neuropsychological Treatment of a patient with aphasia. *Psychology Research,* 3, 4: 206-219.

Rodríguez, F., Solovieva, Yu., Bonilla, R., Pelayo, H. y Quintanar, L. (2011). Rehabilitación neuropsicológica en un caso de afasia semántica. *Revista Neuropsicología Latinoamericana,* 3, 2: 39-49.

Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2010). *Problemas de aprendizaje de las matemáticas básicas y su corrección.* México, Instituto Universitario de estudios avanzados.

Solovieva, Yu. (2014). *Desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural.* México, Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2012a). Formation of Drawing Activity in Mexican Pre-school Children. *Psychology Research,* 2, 8: 479-489.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2012b). *Actividad de juego en la edad preescolar.* México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2013). Importance of drawing development in preschool age. *Preschool Education Today,* 1: 80-84.

Solovieva, Yu. y Quintanar L. (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En: E.A. Escotto, M. Pérez y M.A. Villa (Eds.). *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia.* México, UNAM:

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2004). La utilización de la zona del desarrollo próximo durante el diagnóstico del desarrollo de la actividad intelectual. En: S. Castañeda. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica.* México, Manual moderno: 75-92.

Solovieva, Yu., Ortiz, G., y Quintanar, L. (2010). Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Cultura y educación* 3, 22: 345-361.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora.* México, Trillas.

Solovieva, Yu., Quintanar, L. y Ortíz, G. (2012). The Formation of Initial Components of Number Concepts in Mexican Children. *Psychology Research,* 2, 7: 422-430.

Solovieva Y., Rosas Rivera Y., Quintanar L. y García M. (2013). Symbolic representation for introduction of decimal system in Mexican School Children. *International Education Studies,* 6, 10: 102-111.

© Editorial EOS

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2013). *Educación neuropsicológica infantil.* México, Trillas.

Solovieva, Yu., Mata, A. y Quintanar, L. (2014). Vías de corrección alternativa en caso de trastorno por déficit de atención en la edad preescolar. *Revista CES Psicología. 7*, 1: 95-112.

Solovieva, Yu y Quintanar, L. (2015). Syndromic Analysis in Child Neuropsychology: A Case Study. *The Open Behavioral Science Journal, 9*, 2: 55-61.

Talizina, N.F. (1977). *Problemas de la dirección del proceso educativo.* Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina, N.F. (1984). *Psicología de la educación.* Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina, N.F. (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares.* México, Angeles.

Talizina, N.F. (2000). *Manual de psicología pedagógica.* México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina, N.F. (2001). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático.* México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina, N.F. (2007). La esencia de la aproximación de la actividad en psicología. *Metodología e Historia de la Psicología, 2*, 4: 157-162.

Talizina, N.F. (2009). *Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza.* México, Universidad Autónoma de Puebla.

Vigotsky, L.S. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Obras escogidas.* Tomo III. Moscú, Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas.* Tomo VI. Moscú, Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1991). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: L.S. Vigotsky. *Psicología pedagógica.* Moscú, Pedagogía.: 374-390.

Zárraga, S., Quintanar, L., García, M., y Solovieva, Yu. (2012). Formación de las habilidades matemáticas básicas en preescolares mayores de una comunidad suburbana. *Revista Educacao e Filosofia,* 26: 157-178.

Zinchenko, V.P. (2002). *Bases psicológicas de la pedagogía. Bases psicológicas y pedagógicas para la construcción del sistema de enseñanza que conduce al desarrollo de Elkonin–Davidov.* Moscú, Psicología Universal.

© Editorial EOS

La formación de la conciencia gramatical en la escuela primaria

8

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

El objetivo de este capítulo es compartir cómo el pequeño texto de P. Ya. Galperin *"La conciencia linguística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento"*, que se encuentra en el presente libro y que contiene solo 12 páginas, se convirtió en la base metodológica para la creación de nuestra propuesta didáctica relacionada con la adquisición de la conciencia gramatical en la escuela primaria. Ante la situación de rechazo y negación de una didáctica elaborada para la enseñanza del idioma en la escuela primaria y la ausencia de habilidades linguísticas en los alumnos de nivel básico y medio (incluso superior), sentimos la necesidad de llenar este vacío metodológico y didáctico con una propuesta. La teoría de P. Ya. Galperin permite alcanzar este objetivo mejor que cualquier otra.

En el texto mencionado, Galperin expresa que es necesario diferenciar diversos tipos de conciencia y que esta no es algo global y poco diferenciado. Si estamos de acuerdo con L.S. Vigotsky (1982a) y aceptamos que la conciencia es el desarrollo de los significados, debemos aceptar también que estos significados no surgen por sí solos, de la nada o de una simple "interacción con los objetos circundantes", sino que se forman a través de las acciones que tienen un sentido particular. Galperin escribe que, el hecho de que un sujeto (un niño) tenga conciencia cognitiva acerca de las cosas que le rodean, no garantiza que el niño tenga conciencia acerca de los fenómenos del idioma o fenómenos lingüísticos. Esta última forma de la conciencia tiene que ser formada, no surge por sí misma en cuanto el niño alcanza ciertos estadios del desarrollo intelectual, por ejemplo, cuando alcanza el estadio lógico-verbal en la adolescencia.

En primer lugar, debemos aclarar que la teoría del desarrollo intelectual de J. Piaget no propone ningún método para la formación de la conciencia cognitiva objetal concreta, solo postula que el niño forma, por sí mismo, una reflexión a partir de las operaciones con los objetos como cosas físicas. Para J. Piaget, la interacción con los objetos físicos forma la conciencia y la reflexión lógica, porque está implícita en la genética del

© Editorial EOS

ser humano. Para Galperin, solo las acciones teóricas pueden formar la conciencia teórica objetal. Sin la presencia de estas acciones teóricas específicas (no generales, abstractas; es decir, no del tipo "meta cognitivo", sino del tipo objetal preciso para cada área de conocimiento), la reflexión teórica no se forma.

En segundo lugar, debemos aclarar que conciencia del ser humano no debe ser comprendida como 'algo que no puede ser definido', 'algo oscuro y poco claro' o como 'un sentimiento personal subjetivo' que solo se descubre a través de la introspección. La conciencia se forma a partir de la actuación del ser humano en el plano de la cultura, y una capa esencial de la cultura son los sistemas de conceptos teóricos de diversas áreas de conocimiento. Desde luego, puede existir conciencia empírica acerca de las cosas u objetos del mundo físico como reflejo de las relaciones empíricas. Pero igualmente existe conciencia teórica que incluye significados en forma de sistemas conceptuales conformados en la cultura. Solo con este reflejo puede surgir una comprensión de su propia posición en el mundo, con objetivos y aspiraciones del ser humano.

La conciencia lingüística debe ser considerada como una de las formas de la conciencia teórica. Es indudable que la conciencia incluye significados, pero también la posibilidad de operar con ellos, es decir, incluye acciones teóricas objetales. Si comprendemos a Galperin adecuadamente y si queremos formar algún tipo de conciencia teórica, por ejemplo, la conciencia lingüística, tenemos que elaborar un sistema de acciones que garanticen las operaciones con conceptos generales de dicha área de conocimiento. Mostraremos que es posible proponer tal sistema en relación con los conocimientos básicos de la gramática. Debemos subrayar que los conceptos gramaticales, al igual que los conceptos numéricos, deben formar parte indispensable de la conciencia de los niños, por lo que debe ser formada adecuadamente en la escuela primaria. Lamentablemente en el el sistema educativo no existe el interés por cambiar los planes y programas de estudio, lo que ha conducido a que nuestro país se ubique en el último lugar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Debemos actuar consecuentemente y promover el cambio para beneficio de los niños y de nuestro país.

¿Por qué en la escuela tradicional no se forman los conceptos gramaticales? Veamos dos probables razones: 1) que estos conceptos aparecen automáticamente, debido a que están implícitos en el fondo biológico del ser humano y 2) que estos conceptos no son necesarios en la práctica cotidiana y por lo tanto no debemos preocuparnos si estos nunca aparecen. Sin tratar de adivinar en este momento cuál es la verdadera respuesta, consideremos la opinión de Galperin, quien señala que estos conceptos

© Editorial EOS

son indispensables, debido a que formarán la parte de la conciencia de los alumnos y si estos no se forman adecuadamente, nunca surgirán de manera espontánea.

Por cierto, debemos agregar que en la práctica cotidiana estos conceptos realmente no son necesarios, pero lo son para profundizar en la *estructura sistémica del contenido de la conciencia* (Vigotsky, 1982a). En la mayoría de los Países, los niños aprenden en la escuela aspectos aislados del pensamiento empírico que, supuestamente, son muy útiles en la práctica cotidiana. Los niños acumulan en su memoria algunos hechos, reglas, conceptos, fechas, excepciones, pero ¿cómo y cuándo los utilizan? Por esta razón la propuesta de 'moda' o más actual para la enseñanza se relaciona con la exclusión de conceptos y la inclusión de 'competencias', las cuales deben ayudar a solucionar problemas prácticos. Sin embargo, de la conciencia teórica nadie se preocupa.

La ventaja del pensamiento teórico sobre el pensamiento empírico, es que ayuda a comprender, o incluso reconstruir una multitud de fenómenos. Leontiev (2000), en sus sesiones sobre psicología, señalaba que, si queremos conocer las características de una construcción arquitectónica, de una catedral, por ejemplo, podemos dividirla en ladrillos y analizar cada uno de ellos empíricamente. Pero ello no nos ayudará a comprender la construcción en general. Probablemente, para hacerlo tendríamos que apoyarnos en la historia del arte, en la definición de estilos artísticos, los cuales, desde un punto de vista superficial, no tienen nada que ver con el análisis de una construcción. Si conocemos el objetivo de las acciones de antemano, no se pierde tiempo en múltiples acciones empíricas.

De acuerdo a la teoría de la actividad, un contenido que se relaciona con el objetivo de la acción se aprende fácilmente y no el que se relaciona con las condiciones o, en otras palabras, con las operaciones (Zinchenko, 1996). El objetivo consciente se debe introducir desde el inicio mismo y no esperar hasta que, supuestamente, surja más adelante. Al realizar estas acciones varias veces y en diversas condiciones, el alumno las automatiza, es decir, que pasan al nivel de las operaciones semiconscientes o inconscientes. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera exitosa. Es evidente que este conocimiento psicológico acerca de los niveles de la actividad, puede ser bastante útil en la práctica de la enseñanza, para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que esto sea posible, es necesario proponer el contenido de las acciones y establecer los objetivos de acuerdo a cada materia en particular. Así, de acuerdo a la teoría de la actividad, al nivel automatizado solo puede pasar aquello que anteriormente pasó por nuestra conciencia (Galperin, 2000, 2002).

© Editorial EOS

La conciencia lingüística incluye diversas áreas objetales, por ejemplo, la conciencia fonemática y fonológica, morfológica, gramatical y sintáctica. Nuestro método para la introducción de la enseñanza de la lectura y la escritura se basa en la formación de la conciencia linguística desde la conciencia fonemática (diferenciar y reflexionar acerca de los tipos de sonidos verbales del idioma dado) y gramatical (aceptar la palabra como objeto de su propia acción). En este capítulo presentamos, de forma resumida, nuestras ideas para la continuación de la formación de la conciencia lingüística, o introducción inicial de la conciencia gramatical.

¿De qué manera se adquiere el sistema de conceptos que formarán parte de la conciencia lingüística?

Las diferencias entre los conceptos cotidianos y científicos se establecieron en los trabajos de Vigotsky (1982b, 1984). Los conceptos cotidianos surgen de manera espontánea durante las actividades en las que participa el niño. Estos conceptos se caracterizan por un nivel insuficiente de generalización (Talizina, 1984) o por generalizaciones erróneas. A estos, Vigotsky (1982b) los denominó pseudo-conceptos. En la periodización del desarrollo conceptual de Piaget (1973), esto correspondería a la etapa de las operaciones concretas, en la cual el niño no logra darse cuenta de todas las particularidades y de las relaciones entre los objetos.

La formación de los conceptos científicos, de acuerdo a Vigotsky (1982b, 1991), se relaciona con la introducción del niño al proceso de educación formal. Aquí el niño adquiere, a través de las definiciones verbales, la esencia de los objetos y sus relaciones, creando generalizaciones verdaderas. Sin embargo, Vigotsky se equivocaba dándole a la escuela tradicional este crédito. Estudios posteriores mostraron claramente que no cualquier tipo de enseñanza conduce a la formación de conceptos científicos y que, en la mayoría de los casos, los alumnos se quedan en el nivel de los conceptos cotidianos o pseudo-conceptos (Talizina, 2000, Vigotsky, 1982b, 1984).

Galperin menciona que la conciencia identifica en los objetos ciertas relaciones que no necesariamente deben ser obvias o llamativas. La conciencia teórica tiene que identificar las relaciones ocultas entre los objetos, las cuales no pueden observarse directamente, porque se basan en conceptos teóricos propios de la ciencia. Cada ciencia, entre ellas la gramática, establece sus propias características esenciales que no se perciben y deben ser descubiertas. Si los alumnos obtienen un método para el análisis apropiado de las situaciones gramaticales (no físicas, ni cotidianas) podrán formar, de manera gradual, la conciencia gramatical.

El mayor error de la enseñanza tradicional es que no puede, o no quiere, aceptar las diferencias entre los objetos del mundo cotidiano y los

© Editorial EOS

objetos del estudio teórico. *La gramática no estudia el mundo cotidiano, sino los fenómenos del idioma.* Estos fenómenos no son subjetivos o imaginarios, son perfectamente objetivos y reales y existen porque detrás de ellos se presenta la historia propia de cada idioma cultural.

Consideremos un ejemplo. En la enseñanza tradicional se afirma que un sustantivo es lo mismo que un objeto, pero esto es erróneo. Un sustantivo, en primer lugar, es una palabra, es un fenómeno del idioma y no de la vida cotidiana. Este fenómeno posee ciertas características esenciales para ser identificado y no confundido con otros fenómenos de la misma serie. Precisamente estas ideas, conjuntamente con las características esenciales de los fenómenos gramaticales generales, que no son aislados uno del otro, forman un sistema al que denominamos *idioma,* que es lo que debemos presentar ante la conciencia de los alumnos.

Para organizar la enseñanza de esta forma novedosa es necesario comprender la idea de que los conceptos forman sistemas. A primera vista parece que no hay relación obvia entre la gramática y la morfología y entre estas dos y la posibilidad de escribir correctamente y que el estudio de estas materias no le aporta nada al alumno. Sin embargo, esto no es así, ya que el conocimiento de la morfología permite comprender las reglas ortográficas y no memorizarlas de manera mecánica, además de poder aplicarlas de manera racional. La comprensión de los conceptos de clases de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) y de sus funciones como miembros gramaticales en la oración, permite entender las reglas de colocación de los signos de puntuación. Esto último es imposible sin la diferenciación de los conceptos de clases de palabras (categorías gramaticales) y de los miembros gramaticales de la oración. Finalmente, para identificar de manera correcta las clases de lenguaje, es necesario conocer sus características semánticas, gramaticales y morfológicas. El conocimiento de la base de las relaciones entre estos sistemas permite adquirir el hábito de una escritura consciente, correcta y coherente. Solo los conceptos adecuados pueden orientar al sujeto para la realización de acciones relacionadas con esta área de conocimiento.

¿Cómo introducir correctamente estos sistemas de conceptos?

La concepción de Galperin considera ciertas etapas para la formación de las acciones mentales y los textos correspondientes se encuentran en este libro. Indudablemente, esta teoría es la única que permite introducir correctamente los conceptos gramaticales.

Cada acción, para llegar a su completa interiorización, pasa por diferentes etapas: material, materializada, perceptiva concreta, perceptiva abstracta, lenguaje en voz alta, lenguaje externo para sí, lenguaje interno y mental.

© Editorial EOS

Cuando se habla de la etapa materializada, esto no debe ser comprendido como una presentación constante de objetos físicos a los niños. La etapa materializada implica la presentación, no de objetos, sino de las relaciones esenciales entre ellos que cada ciencia establece. El alumno debe tener conciencia de estas relaciones. Para ello, se deben presentar ante el alumno de manera externa, materializada. El niño debe realizar acciones con estas relaciones, identificarlas, reconocerlas y basarse en ellas constantemente. Esto significa que para enseñar la gramática no es necesario presentar los objetos físicos, sino las relaciones gramaticales entre los objetos.

Nuestra propuesta para la enseñanza de conceptos gramaticales y para la adquisición de la conciencia cognitiva con sentido y significado apropiado de estos conceptos, se fundamenta en los siguientes principios teóricos:

1) *Enseñanza sobre la base invariante, para lo cual la materia escolar se debe analizar como un sistema: de lo general a lo particular (de lo general a lo concreto).*
2) *El proceso de enseñanza - aprendizaje se basa en la teoría de la actividad de la enseñanza: organización de la actividad de los alumnos:*
   a) *Considerar las etapas de asimilación:*
      - *Motivación.*
      - *Etapa de elaboración de la base orientadora de la acción.*
      - *Solución de problemas en diversos planos (materializado, perceptivo, lenguaje externo, lenguaje interno).*
      - *Control.*
   b) *Considerar el proceso de interiorización de acuerdo a sus tres líneas: de lo social a lo personal, de lo compartido a lo independiente y de lo material a lo interno.*
   c) *Considerar el concepto de zona de desarrollo próximo para las tres líneas.*

Respecto al problema de la adquisición de conocimientos, durante el cual los logros de la cultura humana se convierten en logros de los propios niños, Leontiev (2000) escribió: "El proceso de asimilación no se parece, de ninguna manera, a la colocación de un sello en una hoja limpia de papel, a la proyección de conceptos elaborados por la sociedad y transmitidos con ayuda de sistemas de signos. El problema de la "enseñanza" es un proceso muy complejo, con letra mayúscula. En otras palabras, es el problema del dominio de los logros de la humanidad por parte de un individuo que nace incapaz. El problema de la enseñanza incluye no solo

© Editorial EOS

a la 'enseñanza' en el sentido estrecho de esta palabra, sino que, al mismo tiempo, rebasa los límites de la enseñanza, en el significado pedagógico estrecho de este término. Es el problema de la adquisición de todo lo humano por parte de un hombre y, al mismo tiempo, el problema de la aportación de los hombres a la cultura de una u otra época, que refleja una u otra organización social" (Leontiev, 2000, pág. 40).

En la teoría de la actividad, la actividad misma es la unidad de análisis. Sin embargo, para la materia de la enseñanza, la orientación de la actividad es el mayor interés, debido a que de ella depende la ejecución exitosa de la acción, en la normalidad. Un elemento clave de esta orientación es el concepto de *base orientadora de la acción,* introducida a la psicología por parte de Galperin (1998) y desarrollado por Talizina (1984, 2000).

La base orientadora de la acción (BOA) es la información que se presenta en forma de explicación o muestra que le permite al sujeto llevar a cabo la tarea (acción) de manera exitosa desde el primer intento. La presentación de la BOA implica la elaboración de una imagen de la situación en la cual se realiza la acción, de las condiciones óptimas para su realización, del contenido y las operaciones que se requieren y el plan de ejecución con el control constante (Galperin, 2002).

De acuerdo a Galperin (1998), pueden existir diferentes tipos de BOA, si consideramos sus características principales:

- El contenido. La BOA puede ser completa o incompleta, es decir, puede incluir toda la información necesaria para resolver la acción o bien, esta información puede faltar.
- El carácter de la presentación y las posibilidades de aplicación. La BOA puede ser independiente (elaborada por el mismo sujeto) o dependiente (presentada por otro sujeto). A pesar de que en la escuela es bastante complejo obtener la forma independiente de la BOA, es necesario intentarlo. El maestro puede inducir a los alumnos a la formulación de las reglas, incluso a la elaboración de la orientación y de las reglas.

La BOA óptima, evidentemente, es aquella que es completa, que elabora el mismo sujeto y es generalizada, es decir, que sirve para todos los fenómenos a los cuales se puede aplicar objetivamente. Precisamente esta BOA se tiene que elaborar para la presentación de las relaciones y de los conceptos gramaticales.

Para realizar esto de manera apropiada, es necesario considerar que en la escuela primaria, por lo menos en su inicio, los alumnos no pueden

© Editorial EOS

aceptar la BOA solo en forma verbal, por lo que en las etapas iniciales de la presentación del nuevo conocimiento el maestro debe utilizar la técnica de la materialización de la BOA. Para ello proponemos como ayuda la utilización de *tarjetas de orientación,* las cuales contienen toda la información que necesita el alumno para realizar las tareas y así adquirir las habilidades lingüísticas básicas.

Debemos señalar que, a diferencia de Piaget (1973), el hecho de pasar por etapas no significa la aparición de una cantidad cada vez mayor de características positivas de las acciones del niño. En la etapa de las operaciones concretas, el niño realiza la acción, pero no la generaliza, ni tampoco logra realizar una acción inversa. Piaget, por ejemplo, se refiere a las acciones de la medición, la determinación del área, el volumen del líquido, la ubicación de los objetos en el espacio, etc. (Piaget, 1953). Solo en la etapa de las operaciones formales el niño adquiere la habilidad para realizar la acción plenamente razonada y consciente. En contraste, para Galperin (2002) y consecuentemente para nosotros, en cada etapa se trata de una acción racional, consciente y reversible que se realiza correctamente (Solovieva y Quintanar, 2014). Desde el inicio mismo, el niño puede realizar la acción, por lo que esta solo adquiere características positivas. Desde nuestro punto de vista, la presencia de características negativas (ausencia de conciencia y reversibilidad) indica la ausencia de una acción teórica y reflexiva, como tal.

Nosotros proponemos considerar dos variantes de la etapa perceptiva durante el trabajo formativo: la perceptiva concreta y la perceptiva generalizada. En la etapa perceptiva concreta, el niño ya no utiliza sus manos, pero necesita apoyos perceptivos para que logre realizar la acción correctamente. Estos apoyos son tarjetas con la representación de objetos reales, cuadros, fotografías, etc. Así, sus ojos sustituyen a sus manos y la acción adquiere un carácter más abstracto (Talizina, 2000). En la *etapa perceptiva generalizada* o *esquemática,* los apoyos adquieren un carácter más esquemático y generalizado. Como apoyo se pueden elaborar modelos perceptivos de objetos, esquemas, planes o utilización de figuras geométricas en el plano perceptivo, etc. (Salmina, 1981, 1984). Precisamente esta es la etapa con la cual proponemos iniciar el trabajo formativo de la conciencia gramatical en la escuela primaria.

Debemos señalar que durante la organización del proceso de la enseñanza no siempre es necesario pasar por todas estas etapas. Cuando los niños se encuentran en las etapas avanzadas de aprendizaje, es posible omitir la etapa material, ya que no siempre es necesario realizar el trabajo de manipulación con los objetos reales. Esta etapa se puede sustituir por la etapa materializada, en la cual se utilizan los modelos materializados y no

© Editorial EOS

los objetos reales. Consideramos que la etapa perceptiva generalizada, en la cual se utilizan los esquemas perceptivos, es la etapa básica en los niveles avanzados de aprendizaje. El mismo alumno puede adquirir gradualmente el hábito de elaborar estos esquemas para interiorizar su propio conocimiento. Otra consideración importante es que la etapa del lenguaje externo se puede reducir notablemente si los alumnos se acostumbran a acompañar todas sus acciones con el lenguaje propio desde las etapas iniciales de aprendizaje.

En la actualidad, este hábito no se forma en las escuelas de educación básica y, lamentablemente, tampoco se forma en la educación superior, en todos sus niveles. Los alumnos no saben redactar textos, cometen errores sintácticos y ortográficos y no saben dónde colocar los signos de puntuación. Este problema se convierte en una dificultad cotidiana que, a veces, es imposible de superar.

Existen otros métodos de enseñanza: el método de la enseñanza de clases de palabras, elaborado por Davidov (2000), el método para la enseñanza del idioma natal de Zhuykov (1964, 1965, 1979), el método de construcción del curso de gramática (Aydarova, 1978) y el método para la organización de sesiones de literatura, de acuerdo al sistema de Zankov (Romanovskaya, 1983, 1991). Todos estos métodos se han elaborado y aplicado en la educación primaria en diferentes escuelas de la ciudad de Moscú. Para la educación superior se ha elaborado la enseñanza invariante de la gramática del idioma alemán de Kosilova (En: Chuprikova, 1995) para estudiantes universitarios.

En la escuela se trata de formar el conocimiento de la gramática formal con el objetivo de concientizar los aspectos del idioma y del lenguaje, introducir las reglas de coherencia y ortografía de manera congruente. Sin embargo, el conocimiento del sujeto y el predicado psicológico no ayuda. Por esta razón es necesario que separemos los fenómenos psicológicos y gramaticales en el lenguaje.

Para formar las habilidades correspondientes, el autor propone orientar el trabajo a los siguientes aspectos (Zhuykov, 1979):

1) Enseñar a correlacionar las preguntas semánticas (¿de qué habla la oración?, ¿de qué se trata en la oración?) con las preguntas gramaticales formales (¿qué? ¿qué hace? ¿a qué?).
2) Enseñar a encontrar al sujeto y al predicado, independientemente del lugar que ocupe en la oración.
3) Utilizar oraciones en las cuales el agente (sujeto psicológico) no corresponde con el sujeto gramatical.

© Editorial EOS

4) Impedir la confusión entre el sujeto y el complemento.
5) Impedir la confusión entre el sujeto y el sustantivo, el verbo y el predicado. De esta forma, los alumnos aprenden a separar el análisis gramatical (clases de palabras) y el análisis sintáctico (miembros gramaticales en las oraciones).

Otra propuesta de desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas se concretizó en el trabajo de Aydarova (1978) sobre la construcción del curso de gramática en el sistema de la *enseñanza que conduce al desarrollo,* elaborada por Davidov. De acuerdo a la autora, "...la identificación de los elementos del lenguaje y de sus significados abstractos es el objetivo principal de los primeros pasos en la gramática" (Aydarova, 1978, pág. 144). Este método se relaciona con la mayor abstracción de los elementos del lenguaje y con la formación de las habilidades gramaticales. La idea central del método es que, en la base de las categorías gramaticales, se encuentra la unidad de los aspectos semántico y morfológico.

El método incluye las siguientes orientaciones: 1) la separación de los aspectos de forma y significado; 2) los cambios morfológicos en las palabras; 3) las reglas de ortografía y 4) "poética".

Durante la primera etapa del trabajo se separa el contenido y la forma de la expresión. Por ejemplo, el mismo contenido puede expresarse con gestos, dibujos, sonidos, colores, lenguaje. Las palabras se presentan como nombre de un solo objeto, como nombre generalizado de varios objetos y la imagen de algún fenómeno.

En la siguiente etapa se realizan cambios de plural a singular, casos de sustantivos (para el idioma ruso), personas y conjugaciones de verbos, etc. Así, los niños descubren la presencia de dos tipos de partes en las palabras: las que nunca cambian y las que cambian. Estas partes tienen significados morfológicos particulares: raíz, flexión, sufijo, prefijo, etc. El modelo morfológico sirve como base para la introducción de las reglas de ortografía.

En la parte "poética", los niños, partiendo de la comparación de las posibilidades de la forma y del contenido, conocen los medios expresivos del lenguaje, tales como la metáfora, la hipérbola, la alegoría, la perífrasis, etc. (Aydarova, 1978).

Liaudis y Negure (1994) elaboraron el método de construcción del texto escrito. El cuento, de acuerdo a los autores, puede ser un medio óptimo para la formación de la habilidad de construcción de textos literarios independientes y es la forma literaria accesible para los alumnos de los primeros grados de la escuela primaria. El maestro orienta a los niños y

© Editorial EOS

los conduce a la elaboración de un plan detallado del futuro cuento. Es posible realizar este trabajo utilizando como modelo el cuento mágico, el cual posee una estructura invariante fija (Propp, 1928). Este método de enseñanza permite, además de proporcionar la motivación necesaria, desarrollar las bases del pensamiento lingüístico en los niños.

Una experiencia excepcionalmente rica de este tipo se puede encontrar en los métodos propuestos por el escritor italiano Gianni Rodari (2000a, 2000b). Este autor introdujo en la práctica de las escuelas de su país el método de elaboración y construcción grupal de diversos tipos de cuentos mágicos, poesías, juegos verbales y fantasías. Esta valiosa aportación muestra que los niños procedentes de familias de escasos recursos y con bajo nivel educativo, con la orientación adecuada del maestro, pueden llegar a la creación de ejemplos maravillosos de producción verbal infantil.

En este sentido, el lenguaje, dentro de las actividades del niño, aparece como uno de los medios expresivos. Cada uno de estos medios posee sus propias unidades. Para el caso del lenguaje, como una de las herramientas de comunicación, la unidad fue propuesta por Bajtin (1997). Para este autor, la comunicación verbal es el proceso de intercambio activo de pensamiento que posee ambas direcciones: autor e interlocutor. La comunicación verbal consiste en cadenas de expresiones, cada una de las cuales posee elementos de otras expresiones. "Cada expresión es respuesta a las expresiones anteriores. No es posible determinar su propia posición sin correlacionarla con otras posiciones. La expresión se determina por la relación del autor con otras expresiones y no solamente con el objeto de su propia expresión. Cada pensamiento artístico, científico, filosófico, nace dentro de la interacción y lucha con otros pensamientos y se formula y esto se refleja en nuestras expresiones" (Bajtin, 1997, pág. 197).

Se puede considerar que, cuando se habla del idioma, a diferencia del lenguaje, se refiere a la existencia objetiva de reglas sociales y culturales establecidas históricamente que el niño comienza a conocer como un sistema de conceptos desde la edad escolar. Este sistema también es social por su naturaleza, al igual que los medios de expresión que adquiere el niño en la etapa preescolar. Dentro de este sistema, es posible establecer niveles específicos, tales como: el nivel fonológico, el léxico, el gramatical-sintáctico y el texto (expresión verbal).

Debemos enfatizar que la introducción formal de las reglas y conocimientos gramaticales y sintácticas, no solo no tiene sentido, sino que perjudica la posibilidad de su aplicación a las múltiples formas de géneros del lenguaje y de actividades verbales. Por el contrario, todos los elementos gramaticales deben, desde el inicio mismo, participar ante el alumno den-

© Editorial EOS

tro del género particular y como elementos de un sistema de conocimientos que le permiten constantemente mejorar y perfeccionar su propia expresión verbal, en dependencia del contexto en el cual se desempeña como autor (del mensaje). En otras palabras, la enseñanza debe permitirle al alumno reconocer diversos tipos de expresiones verbales, así como crear las expresiones propias.

Debemos subrayar que la introducción de todos los conceptos y reglas debe realizarse, no de manera formal, sino desde el inicio mismo, dentro del desarrollo de la necesidad de intercambio, la comprensión y la creación de las expresiones verbales. Hacer esto es imposible sin la adquisición de los conocimientos sistémicos acerca del idioma que representa el nivel consciente o "meta-nivel" del lenguaje.

De acuerdo a los objetivos de la formación de las habilidades de comprensión y producción del lenguaje escrito propio, proponemos incluir al proceso de enseñanza las partes del estudio de dos sistemas del idioma: clases (categorías) gramaticales de palabras y funciones sintácticas de los miembros de la oración. En la parte de clases de palabras es necesario incluir, y relacionar, el análisis morfológico y el estudio de las reglas ortográficas, debido a que muchas reglas ortográficas dependen de los cambios morfológicos en las palabras de diversas clases. Los cambios de las palabras dentro de las clases, depende de las posibilidades gramaticales de cada clase.

Nosotros proponemos otra orientación para trabajar con las categorías gramaticales. Esta orientación consiste en sistemas de características que se pueden presentar a nivel más general o más detallado, en dependencia del nivel de los alumnos y de los objetivos del maestro. Este sistema incluye:

- Características semánticas (qué significa la categoría gramatical).
- Características gramaticales (cómo se comporta en el idioma).
- Características morfológicas (cuál es la estructura interna de esta palabra).

Analizando este sistema para cada categoría gramatical, es posible establecer todas las variantes que existen en el idioma español. Al mismo tiempo, este sistema es válido para otros idiomas.

© Editorial EOS

Clases de palabras (categorías gramaticales). Morfología. Ortografía.

Categorías gramaticales con significado independiente	
Sustantivo	Pronombre
Adjetivo	Verbo
Adverbio	Número

Categorías gramaticales auxiliares	
Artículo	Preposición
Conjunción	Gerundio
Participio	

Expondremos el contenido de los temas que se pueden considerar durante la enseñanza de la gramática del idioma español.

- Reflexión acerca de la existencia de palabras.
- Tipos de palabras: las que tienen su propio contenido (palabras independientes) y las que dependen de otras palabras (palabras auxiliares).
- Concepto general de clase de palabras.
- Tipos de clases de palabras.

A continuación, presentamos las diversas clases de palabras.

- ***Sustantivo.***
  Clase de palabra que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina a un objeto o fenómeno y contesta a la pregunta gramatical ¿qué? o ¿quién?
  - *Gramaticales:* tiene género y cambia por número.
  - *Morfológicas:* forma el plural, flexiones de género masculino y femenino, sufijos determinados, etc.
- ***Adjetivo.***
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina la característica del objeto o fenómeno y contesta a la pregunta gramatical ¿cuál? o ¿cuáles?

© Editorial EOS

- *Gramaticales:* cambia por género, número y grado.
- *Morfológicas:* forma el plural, flexiones de género masculino y femenino, sufijos: *- ico, - al, - ble, - ivo, - iva, - il, - oso, - osa, - ado, - ada, - ido, - ida, on, - ona, - azo, - aza, - ote, - ota, - ito, - ita, - illo, - illa, - ico, - ica, - in, - uza, - aco, - zuelo, - zuela, - ucho, - ucha.*

- **Pronombre.**

  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* sustituye al objeto o fenómeno y sus características y contesta a la pregunta gramatical ¿qué?, ¿quién? o ¿cuál?
  - *Gramaticales:* cambian por género y número.
  - *Morfológicas:* forma el plural, flexiones de género masculino y femenino, etc.

- **Verbo.**

  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina la acción o proceso y contesta a la pregunta gramatical ¿qué hacer?
  - *Gramaticales:* cambia por modo, tiempo, persona, número y aspecto, tiene forma del infinitivo.
  - *Morfológicas:* terminaciones en infinitivo (conjugaciones: - er, - ir, - ar), formación de tiempos, cambios por persona y número.

  Contenido semántico de los modos del verbo:
  - *Modo indicativo* – acción que sucede en realidad.
  - *Modo subjuntivo* – acción que no sucede en realidad (deseo, duda, creencia, sospecha).
  - *Modo imperativo* – acción que se tiene que realizar (mandato, ruego, instrucción, petición).

  Semántica general de los tiempos del verbo:
  - *Presente* – la acción sucede en este momento o siempre.
  - *Pasado* – la acción se dio o se daba en algún momento (periodo) antes del momento de referirlo en el presente.
  - *Antepasado* – la acción se dio antes del momento de referencia en el pasado.
  - *Futuro* – la acción se dará más adelante o después del momento de referencia en el presente.
  - *Futuro condicional* – la acción que se puede dar, bajo ciertas circunstancias, después del momento de referencia en el presente.
  - *Antefuturo* – la acción que se va dar en el futuro respecto al momento de referencia en el pasado.

© Editorial EOS

- *Antefuturo condicional* – la acción que se puede dar en el futuro (pero no se dio) respecto al momento de referencia en el pasado.

- **Adverbio.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina las características de la acción o proceso y contesta a la pregunta gramatical ¿cómo?
  - *Gramaticales:* nunca cambia.
  - *Morfológicas:* formaciones frecuentes.
- **Artículo.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* no tiene contenido propio, determina al objeto o fenómeno.
  - *Gramaticales:* tiene género y cambia por número.
  - *Morfológicas:* estructura.
- **Preposición.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* no tiene.
  - *Gramaticales:* relaciones entre categorías gramaticales de diversos tipos.
  - *Morfológicas:* estructura.
- **Conjunción.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* no tiene.
  - *Gramaticales:* relaciones entre categorías gramaticales del mismo tipo y oraciones.
  - *Morfológicas:* estructura.
- **Gerundio.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina el modo de la acción y la acompaña.
  - *Gramaticales:* contesta a la pregunta ¿cómo?, ¿de qué manera?, no cambia.
  - *Morfológicas:* se deriva del verbo con ayuda de sufijos - ando, - iendo.
- **Participio.**
  Categoría gramatical que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* determina la característica del objeto o fenómeno.
  - *Gramaticales:* contesta a la pregunta ¿cuál?, cambia por género y número.

© Editorial EOS

- *Morfológicas:* se deriva del verbo con ayuda de flexiones – ado, - ido, - to, - so, - cho.

- ***Interjección***.
  Categoría de palabras que cumple con las siguientes características:
  - *Semánticas:* señala las expresiones emocionales.
  - *Gramaticales:* no tiene, se utiliza en el lenguaje directo.
  - *Morfológicas:* estructura.

Parte introductoria: clases de palabras (categorías gramaticales)

Tema 1: Determinación de las palabras como unidades independientes del idioma.

Actividad: materialización de las palabras dentro de la oración.

- El maestro lee (pronuncia) diversas oraciones cortas y largas. Las oraciones pueden ser tomadas de libros, textos o propuestas por el maestro (o alumnos). Cabe señalar que, en este momento del trabajo, los niños manejan el concepto de oración de manera empírica, es decir, el concepto de la oración no se introduce.
- Los niños, para cada palabra colocan una ficha, obteniendo de esta forma un esquema materializado de la oración.
- Los niños comparan y verifican sus ejemplos.
- Uno por uno, los niños proponen diferentes ejemplos de oraciones y sus compañeros construyen los modelos. Este trabajo se puede realizar también en parejas o en pequeños grupos.
- Los niños dibujan estos mismos modelos en el pizarrón, subrayando (raya o círculo) cada palabra en la oración. Todos los niños trabajan en el pizarrón en diferentes sesiones, uno por uno.
- Los niños se convencen de que cada oración consiste de diversas cantidades de palabras: pueden existir oraciones cortas o largas.

Durante este trabajo los maestros pueden citar oraciones de cuentos infantiles de diversos escritores, textos educativos, así como elaborar diversas oraciones propias de manera constante.

Tema 2: Categorías gramaticales con sentido semántico y auxiliares.

Actividad: comparación de los significados (funciones) de las palabras.

- El maestro pregunta a los niños si ellos notan que las palabras son diferentes entre ellas y significan los aspectos diversos del mundo: "¿Ustedes creen que todas las palabras son iguales o significan diversas cosas (fenómenos)?, ¿por qué?, ¿en qué son diferentes?".

© Editorial EOS

- De esta forma se descubren dos tipos de categorías gramaticales: con sentido semántico y auxiliares.
- Junto con el maestro, los niños anotan en la tarjeta de orientación las características de las clases de palabras (categorías gramaticales):

  Tarjeta de orientación:

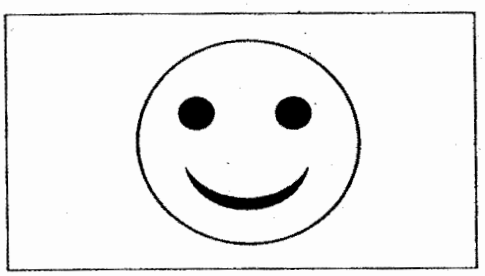
  1) La palabra tiene un significado semántico.

  2) La palabra solo señala relaciones, ayuda a formar la oración.

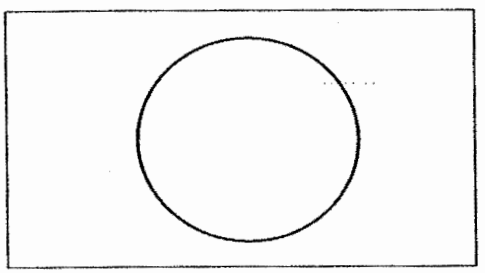
La tarjeta de orientación se puede elaborar con ayuda de la representación simbólica de su contenido. Por ejemplo, es posible utilizar el dibujo de una carita para las palabras que tienen sentido y una raya para las palabras que no lo tienen.

Ejemplo de tarjeta de orientación elaborada con ayuda de símbolos:

1) carita



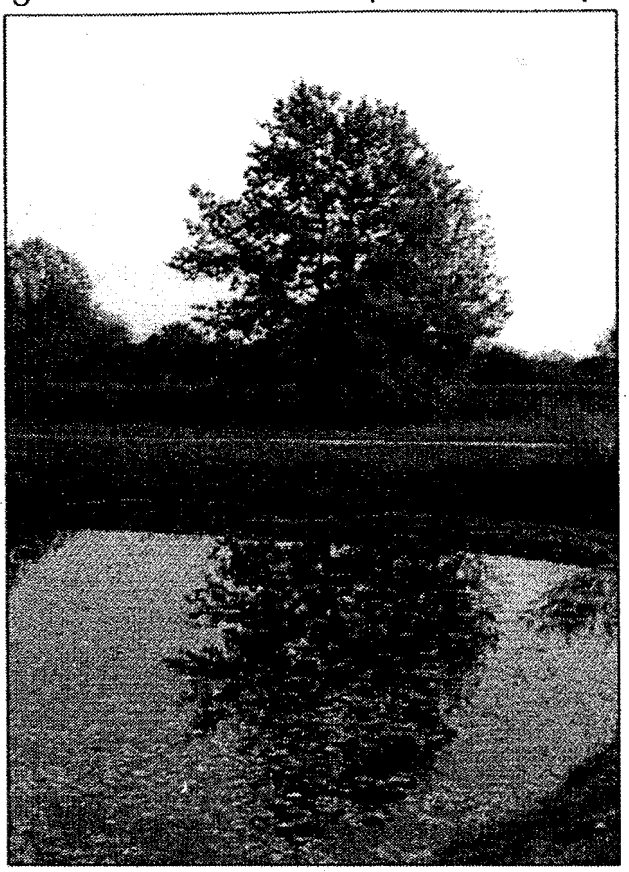
2) círculo vacío



Como ejemplo proponemos una fotografía (imagen 1), para la cual se puede utilizar la siguiente oración:

© Editorial EOS

Imagen 1. "El árbol se refleja en el estanque"[1].



Para analizar los tipos de palabras que componen esta oración, utilizamos nuestra tarjeta de orientación, en la cual la carita simboliza a las palabras que poseen contenido propio y el círculo vacío simboliza a las palabras que no tienen contenido propio. Por ejemplo, si alguien solamente dice las palabras "el, se, en, el", no se puede comprender de qué se trata. En cambio, cuando alguien solamente dice "árbol refleja estanque", es posible obtener un cierto contenido, sin ser de todo claro.

Entonces, esta relación puede ser expresada con la siguiente fórmula o esquema:

- *Palabras que tienen contenido propio (carita): 3.*
- *Palabras que no tienen contenido propio (círculo vacío): 4.*

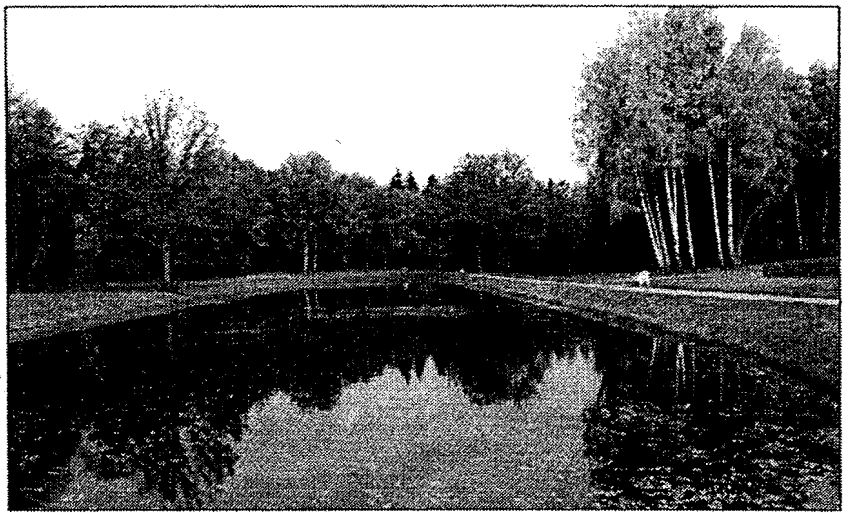
Se les dice a los niños que en esta oración es posible realizar algunas modificaciones en las palabras que la componen sin alterar el sentido principal de esta oración. Después se les muestra a los niños la fotografía

1 Archivo personal de los autores.

© Editorial EOS

(imagen 2) que contiene una situación semejante a la anterior, pero en plural. Se elabora la siguiente oración:

Imagen 2. Los árboles se reflejan en el estanque[2].



Se les propone a los niños pensar sobre qué y cómo se cambió en esta oración y en cuáles palabras se dieron las modificaciones.

- *Para esta oración también se elabora el siguiente esquema:*
- *Palabras que tienen contenido propio (carita): 3.*
- *Palabras que no tienen contenido propio (círculo vacío): 4.*

La conclusión a partir de estos ejemplos es que en las palabras no solo cambia su contenido (lo que significan), sino también su cuerpo propio o su estructura. Se les pide a los niños identificar los elementos, sin necesidad de explicar sus nombres, en las palabras de nuestras oraciones.

Además, es posible identificar los tipos de cambios que se observan en las palabras. Algunas palabras no pueden ser cambiadas. En nuestros ejemplos, son las palabras se, en. Todas estas reflexiones son muy útiles para la introducción futura del concepto general de "clase de palabras". Es necesario que el maestro muestre a los niños en el salón de clase diversos ejemplos similares.

Es recomendable mostrar a los niños que existen grandes posibilidades para conformar oraciones, en las cuales diversas palabras de cada tipo (con y sin contenido propio) pueden utilizarse. Se les muestra a los niños que es muy poco probable que exista una oración que solo contenga pa-

2 Archivo personal de los autores.

© Editorial EOS

labras que no tienen contenido propio y que para la conformación de las oraciones se requiere de palabras que poseen su propio contenido.

En los textos, los niños buscan ejemplos de ambos tipos de clases de palabras. Se les propone a los niños que subrayen en los textos las partes auxiliares del lenguaje con un color particular. Para este trabajo se pueden utilizar textos de cuentos, libros de la SEP, historietas y descripciones literarias o científicas. Cuanto mayor sea la variedad del material verbal que el maestro logre presentar en la sesión, la adquisición de la gramática y de la flexibilidad lingüística general será más rápida en los alumnos. De acuerdo al dicho "el apetito llega durante la comida", podemos decir que el gusto y el "apetito" por la lectura, surge durante la lectura misma. Todas las actividades que el método propone a largo plazo, constituyen un apoyo fundamental para que los alumnos de la escuela primaria alcancen un nivel alto de comprensión lectora.

Referencias

Aydarova, L.I. (1978). *Problemas psicológicos de la enseñanza del idioma ruso en los escolares menores.* Moscú: Pedagogía.

Bajtin, M.M. (1997). *Obras escogidas.* T. 5. Obras de 1940 – inicios de 1960. Moscú: Diccionarios rusos.

Chuprikova, N.I. (1995). *Desarrollo intelectual y la enseñanza. Bases psicológicas de la enseñanza que conduce al desarrollo.* Moscú: AO "Centenario".

Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo.* Moscú: INTER.

Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.

Galperin, P. Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva.* Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología.* Moscú: Escuela Superior.

Galperin, P. Ya. (2002). *Conferencias sobre psicología.* Moscú: Escuela superior.

Leontiev, A.N. (2000). *Conferencias sobre psicología general.* Moscú: Sentido.

Liaudis, V.Ya. y Negure, I.P. (1994). *Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Piaget, J. (1953). How children learn mathematical concepts. *Scientific American,* 189, 5: 74-79.

Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño.* México: Fondo de Cultura Económica.

Propp, V. (1928). *Morfología del cuento.* Leningrado.

Rodari, G. (2000*a*). *Ejercicios de fantasía.* Barcelona: Ediciones del Bronce.

© Editorial EOS

Rodari, G. (2000b). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Ediciones del Bronce.

Romanovskaya, Z.I. (1983). *Características típicas del sistema metódico y su realización en las sesiones de la lectura. Recomendaciones metódicas para los maestros de la escuela primaria*. Moscú: Ilustración.

Romanovskaya, Z.I. (1991). *Lo novedoso en las tareas de lectura en el libro "Lectura viva". Enseñanza de acuerdo a L.V. Zankov*. Moscú: Ilustración.

Salmina, N.G. (1981). *Tipos y funciones de la materialización en la enseñanza*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Salmina, N.G. (1984). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura*. México: Trillas.

Talizina, N.F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Talizina, N.F. (2000). *Psicología pedagógica*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Vigotsky, L.S. (1982a). *Obras escogidas*. Tomo 1. Moscú: Educación.

Vigotsky, L.S. (1982b). *Obras escogidas*. Tomo 2. Moscú: Educación.

Vigotsky, L.S. (1984). *Obras escogidas*. Tomo 4. Moscú: Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1991). El problema de la enseñanza y del desarrollo intelectual en la edad escolar. En: L.S. Vigotsky. *Psicología pedagógica. Obras escogidas*. Tomo 1. Moscú: Pedagogía, 374-390.

Zhuykov, S.F. (1964). *La psicología de la asimilación de la gramática en la primaria*. Moscú: Ilustración.

Zhuykov, S.F. (1965). *La formación de las acciones ortográficas en los escolares menores*. Moscú: Ilustración.

Zhuykov, S.F. (1979). *Las bases psicológicas del incremento de la efectividad de la enseñanza del idioma natal en los escolares menores*. Moscú: Pedagogía.

Zinchenko, I.P (1996). *Memoria voluntaria e involuntaria*. Moscú: Pedagogía.

© Editorial EOS

La enseñanza del idioma inglés que conduce al desarrollo lingüístico

9

Yulia Solovieva

El tema de la enseñanza de un idioma extranjero se relaciona necesariamente con la concepción que se tiene acerca de la adquisición del idioma en general. Esto es una comprobación más de la estrecha relación entre la psicología del desarrollo y la psicología pedagógica. En la psicología del desarrollo el objeto de estudio son las particularidades específicas de cada edad y las formas de adquisición de la experiencia histórico cultural por parte del niño, mientras que en la psicología pedagógica el objeto de estudio es el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. La relación entre estos objetos de estudio en la ciencia psicológica puede ser entendida de la siguiente manera: ¿cómo se aprende el idioma en diversas edades y cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Si en relación con la adquisición del idioma natal por parte del niño continúan las ideas acerca de sus bases innatas, es decir, que se da de manera "natural", "espontánea" (Chomsky, 1968; Ushakova, 2011), resulta más difícil aplicar esta postura respecto a la adquisición de un segundo idioma. Es evidente que el segundo idioma no se aprende espontáneamente, sino que se tiene que introducir, ya sea al niño en el ambiente en el que se habla este otro idioma, o al idioma en la experiencia propia del niño o a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de los casos, salvo excepciones de intercambios culturales de diverso tipo, la más típica es la segunda situación y precisamente esta es la que se relaciona con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la introducción de un idioma extranjero en la vida del niño, existen dos probabilidades igualmente válidas e importantes:

1) Este idioma puede ser introducido como medio de comunicación para la realización de diversas actividades, tales como juegos, deportes, artes, paseos, excursiones y diversas acciones objetales.
2) El sistema del idioma representa un objetivo consciente de la actividad de estudio de los alumnos, en este caso, los medios y los objetivos de la actividad intercambian sus lugares.

© Editorial EOS

Tabla 1. El idioma como medio y como objetivo en la actividad de los alumnos.

Estructura/contenido	Idioma como medio de la actividad	Idioma como objetivo de la actividad
Tipos de actividades	Juego, excursión, acciones objetales, etc.	Tareas organizadas de estudio del idioma.
Objetivo consciente	Corresponden a los tipos de actividades: jugar con otros, conocer algo durante la excursión, realizar la acción con el objeto, etc.	Aprendizaje consciente y reflexivo de fenómenos sistemáticos, generales y particulares del idioma.
Motivo (objeto de acción)	Relaciones sociales (juego), fenómenos culturales y naturales (excursión), realización de acciones con objetos, etc.	Categorías de fonología, gramática, sintaxis, morfología, léxico.
Orientación	Orientación material objetal que corresponde a las actividades cotidianas y lúdicas.	Orientación teórica (simbólicamente representada) para cada concepto y nivel del estudio del sistema del idioma.
Forma de trabajo	Grupal organizada por el pedagogo sobre lo que sucede en diversas situaciones cotidianas.	Grupal organizada por el pedagogo que gradualmente puede convertirse en la actividad individual de cada alumno.
Lugar donde transcurre (situación social)	Escuela (preescolar) y/o situaciones de la vida y de aprendizaje.	Escuela y niveles superiores.

Elaboración propia

La tabla 1 muestra estos dos tipos de situaciones de aprendizaje de acuerdo a la teoría de la actividad.

Ambas situaciones se basan en propuestas de la teoría de la actividad que reconoce la estructura y las partes funcionales de la actividad, así como la posibilidad de introducir el objeto que se aprende como medio operacional de la actividad o como su objetivo consciente (Smirnov, 1987; Zinchenko, 1996).

En el caso de la primera situación, cuando el idioma no se estudia conscientemente, sino que se introduce como medio para la realización de otras actividades, es importante comprender que, por un lado, esta forma de trabajo tiene que ser predominante en la edad, cuando el niño aún no

© Editorial EOS

acepta fenómenos del idioma como objeto de su aprendizaje consciente. Por otro lado, también es una excelente forma de trabajo en todos los niveles educativos, siempre y cuando sea factible su realización y siempre y cuando no sea la única forma de aprendizaje del idioma.

La segunda situación de aprendizaje, en la cual el idioma constituye el objeto de estudio, se relaciona con la concepción de Galperin acerca de la formación de las acciones mentales por etapas y las posibilidades de su aplicación en la práctica psicológica y educativa (Solovieva, 2014). En la escuela tradicional las diferencias entre las dos situaciones expuestas no se reconocen, por lo que no se cuenta con métodos justificados y planeados para la enseñanza del idioma, específicamente en las etapas introductorias. Por ello es que la conciencia lingüística (Galperin, 1998) acerca de la existencia del segundo idioma[1] no se conforma, lo cual significa que los alumnos no reflejan el sistema del idioma como objeto de estudio. Los alumnos no son capaces de comparar entre fenómenos del propio idioma y el idioma extranjero, de reconocer situaciones más o menos diferenciadas en cada idioma o de identificar casos en los que uno u otro tipo de error es más o menos probable. Los alumnos no comprenden qué significa cometer un error gramatical, morfológico, lexical, sintáctico, etc., ni los diferencian entre sí. Tienen dificultades para reconocer el nivel de los sonidos del idioma y el nivel de uso de las grafías (letras) en el idioma. Todas las palabras se memorizan sin posibilidad de analizar su estructura y el funcionamiento de los elementos en distintos niveles. Por ejemplo, los alumnos no comprenden cuál es la diferencia entre categorías gramaticales (sustantivo, verbo, adverbio, etc.) y los roles sintácticos que estas categorías pueden jugar en diversas oraciones (sujeto, predicado, complemento, etc.). Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre como un proceso espontáneo, desorganizado, empírico, en el que los métodos solo utilizan la memorización y la reproducción de ejercicios del libro o en el pizarrón. Como resultado, solo pocas personas logran producir textos coherentes en el idioma extranjero y leer literatura en este idioma, mientras que la mayoría solo puede usar frases aprendidas o comunicarse a medias. ¿Esto es lo que se postula con la consigna del "aprendizaje significativo", "cercano a la vida" y "aplicado en la práctica"?

De acuerdo a la concepción de la enseñanza que conduce al desarrollo, introducida por L.S. Vigotsky (1991) y concretizada por P. Ya. Galperin y N.F. Talizina (Talizina, 2009), *la enseñanza conduce al desarrollo cuando algo se modifica en la conciencia del alumno.* En el caso del idioma, la conciencia empírica acerca del idioma se tiene que transformar en una

1 El capítulo correspondiente de P. Ya. Galperin se encuentra en este libro y se titula: *"La conciencia lingüística y algunos aspectos de las relaciones entre el idioma y el pensamiento".*

© Editorial EOS

"conciencia lingüística". La enseñanza tradicional del idioma en la escuela primaria y secundaria no garantiza este tipo de transformación. Esto significa que este proceso de enseñanza *no conduce al desarrollo,* debido a que no produce nada nuevo cualitativamente en la mente de los alumnos. Ellos memorizan, pero no analizan los fenómenos del idioma. El idioma no se refleja como un sistema, sino como una mezcla de hechos particulares no relacionados entre sí y, si se olvida algo, no hay manera de sustituirlo por algo que no se olvide, modificando la expresión, etc.

Lo interesante es que realmente es posible modificar la situación existente si los pedagogos y los psicólogos tomamos conciencia acerca de cómo podemos ayudar a transformar, por lo menos un poco, el proceso de organización de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero de acuerdo a los textos de P. Ya. Galperin. Pareciera que se trata de textos puramente teóricos, sin embargo, como en el caso del aprendizaje de la gramática del idioma, es posible plantear formas novedosas para la introducción del idioma extranjero. El aprendizaje siempre se debe considerar como un proceso activo, en el cual participan miembros igualmente esenciales: el pedagogo, como portador del idioma extranjero y la conciencia lingüística y el alumno, que interioriza o hace suyo tanto el idioma extranjero como la conciencia acerca de él.

¿Qué ideas podemos aportar considerando lo expuesto en los capítulos de este libro, en relación con la organización de la introducción del idioma extranjero?

En primer lugar, debemos considerar las características de la edad psicológica de los niños con los que se inicia el proceso de introducción en el idioma extranjero.

La edad preescolar como inicio de introducción del idioma extranjero

El idioma, en su forma oral y escrita, constituye un medio importante de diversas formas de actividades: comunicación, aprendizaje, cognición, actividad profesional, auto-cognición, etc. Para iniciar la forma de la enseñanza es necesario tomar una decisión: ¿desde qué nivel del idioma vale la pena iniciar en cada caso particular?

Lo primero que se debe tomar en cuenta es la edad psicológica de los alumnos, no desde el punto de vista de su edad cronológica, sino considerando el grado de manejo de la lengua escrita de su idioma natal. Es posible que sean alumnos que ya han automatizado la lectura y la escritura, pero también es posible que sean niños que aun no manejan ni

© Editorial EOS

conciben la lectura y la escritura de ninguna manera. Por ejemplo, es posible suponer que se inicia desde la edad preescolar, en la cual los niños aún no manejan la escritura en su propio idioma. En este caso iniciar la enseñanza a partir de la lectura y la escritura no parece ser lo apropiado: ¿cómo adquirir la forma escrita en un idioma extranjero, si los niños aún no la han adquirido para el suyo?

Queremos subrayar que en la pedagogía tradicional no se plantean estas preguntas, ni se consideran en la didáctica que se aplica en el salón de clases. Es muy común observar que los niños que aún no escriben en español, ya aprenden a copiar palabras en inglés sin poder leerlas. Para que surja la posibilidad de concientizar y diferenciar los fenómenos del idioma, es necesario utilizar método de desglose de un todo semántico con medios simbólicos externos, lo cual solo se logra a través de aplicación de metódicas especiales (Karpova, 1986).

Otra situación distinta se observa cuando se trata de alumnos que ya han iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este caso, el apoyo en la lectura y la escritura en el idioma propio se tiene que convertir en una base esencial de la comprensión de las semejanzas y las diferencias respecto al idioma extranjero que se aprende. No es posible imaginar el aprendizaje del idioma extranjero sin la adquisición de la lecto-escritura. Resulta que en el caso del idioma extranjero esta adquisición incluso es más determinante que en el caso del idioma de comunicación inicial familiar en la vida del niño. Lo anterior sucede debido a varias razones. En primer lugar, normalmente el niño comienza a adquirir el idioma extranjero más tarde, en comparación con su idioma natal. Esto significa que la edad psicológica del inicio de la adquisición del idioma natal y del idioma extranjero no coincide y por lo tanto, tampoco coinciden las características psicológicas y las posibilidades del alumno. La adquisición del idioma predominante y del idioma extranjero, normalmente transcurre en contextos y actividades diversas.

La consideración de la esencia de las edades psicológicas preescolar y escolar se debe tener en cuenta cuando se proponen los métodos para la introducción temprana del idioma extranjero.

La edad escolar, a diferencia de la preescolar, se caracteriza por la presencia de una personalidad reflexiva y voluntaria del alumno. Lo anterior implica necesariamente el uso de estrategias de enseñanza distintas en los niveles preescolar y escolar. En la edad preescolar las estrategias implican el enriquecimiento gradual y constante de la experiencia general del niño, de la ampliación del contexto concreto de su vida. Para esto ayudan actividades de diversos tipos de juegos, de formación dirigida del dibujo

© Editorial EOS

y, lo más significativo para el tema de nuestro interés, es la lectura grupal constante de cuentos mágicos, análisis de obras literarias y solución de problemas creativos relacionados con temas y situaciones mencionados en los textos (Aydarova, 1978; Romanovskaya, 1983, 1991).

Si el niño no inicia el aprendizaje del segundo idioma en la vida cotidiana familiar y este no se da a la par de la adquisición de su idioma natal, entonces, al inicio del aprendizaje del idioma extranjero, él ya tiene experiencia lingüística previa de su propio idioma. Esto significa que el niño domina las características fonemáticas del idioma, las cuales se adquieren gradualmente en la actividad de comunicación afectiva, objetal y verbal entre el niño y los adultos cercanos durante los primeros 3 años de vida (Koltsova, 1967, 1979).

Si el inicio del idioma extranjero coincide con la etapa preescolar, el niño, a pesar de poseer experiencia lingüística previa, aún no es capaz de reflejar, sistematizar y analizar esta experiencia. En este caso, la enseñanza debe transcurrir con las actividades correspondientes a la edad preescolar: las diversas actividades de juego. Es posible encontrar este punto de vista en las publicaciones de psicólogos y neuropsicólogos de la escuela de A.R. Luria, que estudian bilingüismo y diversos métodos y etapas de adquisición del segundo idioma (Kotik-Friedgut, 2006).

La mejor forma de enseñanza del idioma oral es incluirlo en diversas actividades que son típicas para la edad preescolar. Entre estas actividades podemos mencionar diversas formas de juego, actividades artísticas, deportivas, lectura y análisis de cuentos. Estas son las formas de actividades más apropiadas para la edad preescolar que permiten enriquecer los conceptos empíricos del niño, desarrollar su personalidad y garantizar el nivel óptimo de preparación para los estudios escolares. La posibilidad ideal, que en la realidad no se aprovecha, de introducción del idioma extranjero, es incluir el idioma como medio específico, apoyado y propuesto en todo momento por el pedagogo con las siguientes actividades:

1) Operaciones de manipulación inespecífica.
2) Acciones específicas con los objetos culturales junto con el juego objetal.
3) Acciones simbólicas, juego simbólico.
4) Juego de roles materializado (los roles se representan con ayuda de juguetes, símbolos y objetos).
5) Juego temático de roles.
6) Juegos con reglas.
7) Juegos de mesa.

© Editorial EOS

Cuando los niños ingresan a la institución preescolar, en el caso positivo de su desarrollo, comúnmente se encuentran en la etapa de las acciones objetales y simbólicas. En este caso el objetivo de la institución preescolar es la introducción gradual del juego temático de roles desde la forma de materialización de los roles y las relaciones entre ellos. Posteriormente se utilizan formas más complejas de juegos: juegos con reglas y juegos de mesa.

En el caso del idioma extranjero, lo ideal es iniciar con lo que ya es accesible para los niños de la edad preescolar, es decir, con el juego objetal. Más adelante es posible realizar, en el idioma inglés, otras formas más complejas de actividades de juego de acuerdo a la misma secuencia: juego objetal desplegado, juego simbólico, juego temático de roles, juegos con reglas y juegos de mesa. La realización de estas actividades permite a los niños preescolares adquirir vocabulario, no de manera abstracta y forzada, como sucede con la introducción mecánica del idioma inglés a través de la lecto-escritura, que aún no manejan ni en su propio idioma, sino dentro de la actividad rectora propia de la edad preescolar: formas diversas de juego.

La edad escolar como continuación (o inicio) de la introducción del idioma extranjero

La etapa inicial del aprendizaje escolar también debe considerar formas de trabajo grupal creativo, con diversos tipos de actividades productivas, que frecuentemente se denominan *juegos didácticos,* a pesar de que no coinciden con el contenido y la estructura de la actividad verdadera del juego infantil. Sin embargo, además de la inclusión de estos juegos, la escuela se debe preocupar por la formación de la conciencia linguísitica para la diferenciación reflexiva del idioma "natal" y del idioma "extranjero" (ver tabla 1).

Si el aprendizaje del segundo idioma corresponde a la etapa escolar, implica el uso de otros métodos. Algunos autores (Kotik-Friedgut, 2006) señalan la necesidad de considerar la edad del niño para encontrar los métodos más apropiados desde el punto de vista de la edad psicológica y la experiencia previa.

En la escuela primaria el aprendizaje dirigido constituye la actividad rectora que garantiza el desarrollo psicológico del niño. El niño se incluye en actividades grupales de aprendizaje compartido y dirigido en el idioma extranjero, siempre con la participación y la orientación constante del maestro.

Luria (1980, 1997) señala que el proceso de lectura implica no solo la decodificación, sino también la transformación compleja de los símbolos

© Editorial EOS

gráficos visuales en el sistema del lenguaje oral a través de la articulación, es decir, es un proceso de doble codificación y decodificación. Este proceso, durante su formación gradual, pasa por diferentes etapas hasta alcanzar la automatización e interiorización. En relación con el aprendizaje de un idioma extranjero, se trata de una transformación mayor y más compleja, que se apoya en el aprendizaje previo de la lectura y la escritura en el idioma predominante.

En la etapa avanzada de la adquisición del lenguaje escrito, con un nivel alto de dominio por parte del sujeto, la lectura se convierte en un acto intelectual complejo. Esto lo deben tener presente los educadores desde el inicio mismo de la enseñanza. En estos casos, es posible trabajar con el análisis y la composición de textos literarios más complejos y proponer métodos creativos para la elaboración de textos propios por parte de los niños (Rodari, 2000 a, 2000b; Liaudis y Negure, 1994). En las etapas avanzadas de adquisición del idioma extranjero también es necesario considerar la estructura conceptual de la gramática y de la sintaxis y la introducción de todos los conceptos correspondientes de manera sistémica, de tal forma que permita a los alumnos generalizar y concebir de manera productiva y creativa los fenómenos del idioma (Kabanova, 1997).

La comprensión y la producción de textos, en cualquier idioma, se relaciona con la búsqueda de la hipótesis por parte del lector y se da en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audio-verbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas. Desde el punto de vista de la neuropsicología, la adquisición y el dominio del segundo idioma presupone la conformación de nuevos sistemas funcionales a nivel cerebral. La adquisición del segundo idioma presupone la conformación y la estabilización previa del sistema funcional, que corresponde a las acciones verbales del idioma que ya domina el niño. La falta del desarrollo o el funcionamiento insuficiente de algunos sectores cerebrales que afectan negativamente sobre el desarrollo psicológico del niño y su aprendizaje escolar, necesariamente se refleja en la adquisición del segundo idioma (Glozman, 2009).

Es importante señalar que al tiempo de adquisición de ambos idiomas corresponden distintos niveles de formación de los sistemas funcionales para otras acciones cognitivas, lo que se refleja en la organización cerebral de los sistemas de acciones en ambos idiomas (Kotik-Friedgut, 1992, 2006; Solovey, 2001). Si la adquisición de ambos idiomas (por ejemplo, materno y paterno) se inicia aproximadamente al mismo tiempo (durante el primer año de vida) dentro de la actividad de comunicación afectivo-emocional entre los adultos y el niño, dicha adquisición implica el surgimiento y el fortalecimiento constante de sistemas funcionales que incluyen componentes cerebrales semejantes desde el inicio mismo de este proceso.

© Editorial EOS

Sin embargo, la participación absolutamente igual de ambos idiomas en la vida del niño es prácticamente imposible, o por lo menos muy poco común, y no puede ser considerada como base para la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. En este caso debemos hablar acerca de la presencia del idioma predominante en la vida del niño y de las posibilidades de apoyo constante en sus conocimientos acerca de este idioma para él conocido y común. Este idioma puede coincidir con el idioma materno o paterno, puede coincidir o no coincidir con su idioma natal. Por esta razón preferimos utilizar el término del *idioma predominante* en lugar de idioma materno. Por idioma predominante comprendemos aquel idioma que le sirve al niño como medio principal de comunicación en la sociedad (comunidad) en la cual se encuentra. Todas estas situaciones deben considerarse, debido a la presencia común de emigrantes e inmigrantes en todo el mundo. Los niños, hijos de inmigrantes, requieren de métodos facilitadores para la adquisición del idioma y de un medio verbal enriquecido (Huguet, Navarro y Janés, 2007).

Otro hecho que debe ser considerado es que en diversos países y contextos sociales existen comunidades que utilizan sus propios idiomas o dialectos. Normalmente, los dialectos se utilizan junto con el idioma de cada país y debemos señalar que los contextos para el uso de cada idioma, puede ser distinto, por ejemplo, ser solo familiar, oral, con vecinos, etc. (Leontiev, 1998). Con esta definición tenemos que aceptar que todos los niños indígenas en los países de América Latina son bilingües, por lo menos en su infancia preescolar. No lo son los niños que solamente aprenden un idioma predominante en la sociedad, en nuestro caso, el idioma español.

Considerando lo expuesto, es evidente la necesidad de crear métodos más apropiados que sean de utilidad para distintas edades psicológicas y que sean utilizados en diversas comunidades. Para analizar y considerar la experiencia propia de cada niño en relación con la adquisición de uno u otro idioma, proponemos el término *situación de aprendizaje*. La pedagogía es capaz de crear situaciones de aprendizaje que ayuden a los niños de diversas edades a apropiarse de manera más exitosa del idioma extranjero.

Introducción inicial de la conciencia lingüística desde el nivel fonológico y lexical del idioma extranjero

En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la unidad primaria que debe ser concientizada por el alumno es la palabra que se lee y se escribe y no la letra. Simultáneamente con la palabra, ante la conciencia del niño se deben descubrir los sonidos que conforman a las palabras, sin presentación ni estudio formal de las letras.

© Editorial EOS

Vigotsky (1982) consideró que la palabra escrita es la unidad entre la comunicación y la generalización. La comunicación, que se basa en la comunicación racional y transcurre en el plano intencional del pensamiento y de las experiencias emocionales, necesariamente requiere del uso del sistema de signos. Es necesario relacionar los fenómenos y las emociones con alguna clase conceptual, lo cual constituye el proceso de generalización. Este tipo de comunicación, que refleja la realidad de manera generalizada, se hace posible en el hombre porque en ella se incluye el pensamiento (Vigotsky, 1982, 1983).

De acuerdo a la psicolingüísitica, la semántica de la palabra incluye tres aspectos básicos: el significado verbal de la palabra, la correspondencia de la palabra con el objeto y la base material de la palabra (palabra sonora, aspecto motor, fonético; palabra escrita, representada a través de signo o símbolo, etc.). Leontiev (1983) define el significado de la palabra como aquello que se descubre en el objeto o fenómeno de manera objetiva, aquello que se fija en el idioma concreto. Luria (1980) señala que el significado de la palabra representa la capacidad de la palabra para analizar al objeto, identificar sus características esenciales y relacionar las palabras con categorías lógicas determinadas.

Con la correspondencia entre la palabra y el objeto se relaciona la función nominativa del lenguaje, que permite realizar operaciones específicas: la determinación del objeto, la identificación de sus características esenciales y la inclusión del objeto en categorías conceptuales. Esta correspondencia se adquiere de manera 'natural' en la infancia preescolar, como medio de comunicación y de las actividades objetales. En contraste con lo anterior, la escuela primaria tiene que formar una conciencia, no de relación entre la palabra y el objeto, sino de la existencia del nivel fonológico de las palabras, la cual puede ser analizada de manera específica. Como dice P. Ya. Galperin, la orientación tiene que brindarle al alumno un método para el análisis de los fenómenos que se estudian y se convierta en una forma reflexiva de actividad inteléctual (Galperin, 1976).

En el proceso de la lectura participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales permiten realizar el análisis estructural de esta actividad. En la etapa inicial de su formación, la lectura se basa en el análisis fonológico, cuyo elemento principal es el fonema. El niño debe aprender a identificar el fonema en la palabra sonora y saber relacionarlo con el grafema correspondiente. Todos estos niveles deben ser considerados específicamente en el proceso de enseñanza del idioma extranjero. En este capítulo no tenemos la posibilidad de exponer las consideraciones metodológicas para cada uno de los niveles de la conciencia linguística (fonológico, lexical, gramatical, sintáctico y de expresión in-

© Editorial EOS

tencionada). En la tabla 2 comparamos la aproximación empírica acerca de la enseñanza del idioma extranjero y la aproximación de acuerdo a la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

La parte determinante del contenido de la enseñanza se basa en una sistematización, previa a su enseñanza, de los elementos lingüísticos del idioma extranjero (por ejemplo, el inglés). Esto se relaciona con diversos niveles del idioma, pero en el momento introductorio es necesario considerar los tipos de relaciones que existen realmente entre el fonema y el grafema en el idioma inglés. Cabe señalar que estas relaciones no son caóticas y casuales como frecuentemente se considera, sino que pueden ser sistematizadas para que los alumnos las hagan conscientes. Sin embargo, la enseñanza tradicional solo ofrece la repetición mecánica de ciertas palabras a través de la copia y su pronunciación hasta el cansancio, por lo que los alumnos nunca adquieren las habilidades lingüísticas ricas y flexibles. Por ello es que un alto porcentaje de alumnos presentan dificultades serias para la comprensión del lenguaje escrito y no surge en ellos lo que frecuentemente se denomina como el verdadero sentido del idioma o *"insight"*.

Debido a lo anterior, consideramos que es importante, antes de planear la enseñanza, analizar y sistematizar su contenido, en este caso el contenido de las relaciones que existen entre el fonema y el grafema del idioma inglés (Solovieva, 2015). Este trabajo ya se ha realizado en relación con el idioma español (Solovieva y Quintanar, 2014). La enseñanza de los niños, con y sin problemas en el aprendizaje escolar, de acuerdo a este método, ha obtenido resultados positivos (Solovieva y Quintanar, 2006; Solovieva y Quintanar, 2009).

© Editorial EOS

Tabla 2. Tipos de enseñanza del idioma extranjero en la escuela primaria.

Enseñanza tradicional empírica	Enseñanza sistematizada y organizada de acuerdo con la teoría de la actividad
Predomina la repetición y la memorización de unidades aisladas del idioma.	Se establecen las acciones adecuadas a cada nivel de procesamiento lingüístico.
Los objetivos del aprendizaje se realizan con posibilidad de recordar lo aprendido.	Los objetivos del aprendizaje se establecen de acuerdo a la necesidad y la posibilidad de uso real de los conceptos lingüísticos.
Los conceptos teóricos no forman parte del proceso de enseñanza.	El proceso de enseñanza aprendizaje se basa en la introducción de conceptos linguísticos sistémicos en diversos niveles.
Tareas de memorización y acciones reproductivas (copia, repetición, reproducción) de unidades aisladas del idioma.	Tareas en forma de solución de problemas con contenido lingüístico en distintos niveles de complejidad.
La formación de la conciencia linguística no forma parte de la metodología.	La formación de la conciencia lingüística constituye uno de los objetivos primordiales de la enseñanza.
Escasas comparaciones teóricas de otros idiomas con el idioma materno.	El método se basa en la compración constante de los fenómenos lingüísticos en varios (dos) idiomas.
Ausencia de una orientación específica relacionada con aspectos del idioma extranjero.	Elaboración conjunta con el pedagogo y uso constante de estrategias y medios de orientación, en todos los contenidos y niveles relacionados con las acciones verbales orales y escritas.
Inicio temprano no justificado de la introducción del lenguaje escrito del idioma extranjero, sin apoyo en el lenguaje escrito del idioma predominante de los alumnos.	Inicio sucesivo de la introducción del lenguaje escrito en el idioma extranjero, apoyado en la adquisición de la lectura y la escritura del idioma predominante que sirve como punto de comparación y orientación reflexivo para los alumnos.

Elaboración propia

La letra es el símbolo del sonido (¡no es su nombre!) y esta esencia del signo debe introducirse en la conciencia del niño. Debido a que la letra es un signo generalizado, puede poseer muchos significados. Por ejemplo, en el idioma español, las letras g y c, en diferentes posiciones y de acuerdo a la vocal que les sigue, representan a sonidos completamente diferentes. En otros idiomas, como el ruso, una misma letra puede representar variantes de un mismo sonido (suave o duro según la posición respecto a las vocales

© Editorial EOS

particulares que siguen a la consonante). En el idioma inglés se observan ambas situaciones, es decir, un sonido verbal puede ser representado por diversas letras o sus combinaciones y una misma letra puede representar a diversos sonidos. En la lectura y la escritura el sonido verbal se determina por la letra y no al revés, por lo que no es correcto enseñarle al niño los sonidos como si fueran nombres de letras. Tampoco es correcto enseñar la relación absoluta entre las letras y los sonidos, porque esta no se observa en la realidad lingüística.

Desde el punto de vista psicológico, la lectura es el proceso consciente de reconstrucción de las imágenes sonoras de las palabras a partir de su modelo gráfico elaborado con ayuda de signos particulares (letras). De acuerdo a Elkonin (1989), la lectura constituye una de las formas de la actividad verbal que consiste en la identificación, la transformación activa y la conscientización de la información del sentido. Elkonin (1989) considera que el objeto primario de la enseñanza de la lectura tiene que ser el fonema (sonido verbal) y no la letra. El fonema se puede definir como el rasgo del sonido o como el tipo de sonido verbal (Leontiev, 1997).

Debido a lo anterior, la enseñanza debe proponer el análisis de los sonidos que componen a las palabras orales, para posteriormente ofrecer una sistematización de los tipos de relaciones entre los sonidos y las letras. Este proceso se relaciona con la transformación del lenguaje automatizado oral en un proceso voluntario, consciente y desplegado, para posteriormente conducirlo a un nuevo nivel de automatización: la automatización del lenguaje escrito. Todo el proceso está mediatizado por la representación simbólica de los fonemas y de sus tipos, que son los medios que permiten la realización de la lectura.

Lo anterior se relaciona con la enseñanza invariante, la cual es posible debido a que existe la teoría de la actividad, que propone analizar y sistematizar el contenido conceptual de la materia que se enseña. Además, propone respetar el proceso de adquisición de las acciones desde el plano externo hacia el interno. Otra característica principal de este tipo de enseñanza es que incluye la orientación del pedagogo, para que el alumno sea capaz de realizar las acciones propuestas durante todo el proceso de adquisición de la materia, desde la primera vez, sin errores (Talizina, 2009). Lo anterior garantiza una motivación sólida, es decir, la comprensión del objeto que se aprende, la posibilidad de realizar exitosamente todas las actividades propuestas, coordinadas por el pedagogo y compartidas con los compañeros del salón de clase.

Sin embargo, para el trabajo pedagógico concreto no es suficiente hablar de la enseñanza invariante. Debemos elaborar las variantes concretas

© Editorial EOS

con metódicas didácticas específicas para cada idioma en cuestión. Ejemplos de esta metódica son el método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el idioma español (Solovieva y Quintanar, 2014) y el método para la introducción inicial de la lectura y la escritura en el idioma inglés (Solovieva, 2015). En la actualidad, en Brasil se está elaborando una metódica específica para la enseñanza del idioma portugués desde el mismo enfoque teórico-metodológico.

La elaboración de todas estas variantes de métodos necesariamente incluye un análisis preciso del objeto concreto (idioma) que se enseña. En nuestro caso se trata del análisis del idioma inglés, desde el nivel fonético-fonemático, junto con las combinaciones de los grafemas que se utilizan para representar dicho nivel. De este análisis depende el éxito de la enseñanza de acuerdo a este método.

Una de las premisas básicas de este método formativo es favorecer la orientación general del alumno en la estructura fonético-fonemática del idioma. El análisis de los sonidos del idioma se basa en la identificación de cada sonido por su orden de aparición en la palabra, a la función de diferenciación y a la identificación de oposiciones fonemáticas para la determinación fonémica del significado. Este sistema es particular en cada idioma y debe ser considerado concretamente para cada método.

Durante la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, es necesario formar la orientación adecuada en el sistema de letras. La orientación se debe dirigir a dos eslabones principales: 1) hacia la letra que sigue a la letra dada y 2) hacia el fonema vocal que sigue al fonema consonante. En muchos aspectos esta orientación es fundamental. El objeto de este trabajo consciente, como ya se ha dicho, es la palabra entera oral y no la letra ni la sílaba.

Presentamos los tipos de relación entre sonidos y letras en el idioma inglés:

1) Correspondencia única entre letra y fonema:
   - consonantes *(l, f, p, n, d, m, b, v, z, w)*.
2) Una letra representa sonidos diferentes:
   - de acuerdo a la vocal que le sigue *(g, t, s)*.
3) Un mismo sonido se representa con diferentes letras:
   - vocales
   - *ch*
   - *sh*
4) Se representan características fonemáticas del idioma por medio de distintas combinaciones de letras:

© Editorial EOS

- vocales largas
- vocales cortas

5) Para un sonido se utilizan dos letras:
   - *ch, th, sh*

6) Variaciones regionales, individuales y de acuerdo a la posición de la palabra (al final de ella):
   - *r*

Todos los aspectos de las relaciones entre el fonema y el grafema del idioma inglés deben ser considerados durante la enseñanza de la lectura y la escritura. El método se basa en los conocimientos del idioma materno de los niños, ya sea el idioma español (nuestro caso) o el portugués para los países de habla portuguesa. El método compara y contrasta los tipos de sonidos y sus relaciones con las letras de ambos idiomas (el natal y el extranjero). Además, la propuesta se elabora sobre la base de la formación de las acciones mentales por etapas, propuesto y validado en múltiples estudios siguiendo el enfoque de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Solovieva y Quintanar, 2014; Talizina, 2009). De acuerdo a los autores de la teoría psicológica de la actividad (Leontiev, 2001), el método se basa en el aspecto objetal de la actividad, es decir, que cada actividad se realiza con un objeto particular y conduce al objetivo establecido conjuntamente entre el maestro y los alumnos. En el caso del idioma, los objetos de acciones son los diversos fenómenos del idioma que se estudian.

A continuación, presentamos el resumen de nuestra propuesta de sistematización del nivel fonológico del idioma inglés:

- **Análisis fonético de las palabras.**
- **Análisis fonético materializado:**
  1) Preparación del material para esta etapa.
  2) Representación materializada del esquema de la palabra.
  3) Representación materializada de los sonidos consonantes.
  4) Representación materializada de los sonidos vocales simples.
  5) Representación del acento en las palabras.
  6) Representación materializada de los sonidos diptongos.
  7) Representación materializada del acento en las palabras.
  8) Diferenciación materializada de los sonidos vocales largos y cortos.
  9) Control.

© Editorial EOS

- **Análisis fonético en el plano perceptivo esquematizado:**
  1) Representación del esquema de la palabra.
  2) Preparación del material para esta etapa.
  3) Representación materializada del esquema de la palabra.
  4) Representación materializada de los sonidos consonantes.
  5) Representación materializada de los sonidos vocales simples.
  6) Representación materializada de los sonidos diptongos.
  7) Representación materializada del acento en las palabras.
  8) Diferenciación materializada de los sonidos vocales largas y cortas.
  9) Control.
- **Análisis verbal de la estructura de la palabra (control).**
- **Introducción de las letras que determinan los sonidos consonantes:**
  1) Plano materializado.
  2) Plano perceptivo esquematizado.
  3) Plano verbal escrito.
- **Introducción de las letras que determinan los sonidos vocales:**
  1) Uso de letras para vocales simples:
     a. Plano materializado.
     b. Plano perceptivo esquematizado.
     c. Plano verbal escrito.
  2) Uso de letras para diptongos:
     a. Plano materializado.
     b. Plano perceptivo esquematizado.
     c. Plano verbal escrito.
  3) Uso de letras para vocales largas:
     a. Plano materializado.
     b. Plano perceptivo esquematizado.
     c. Plano verbal escrito.
- **Combinaciones específicas que no tienen correspondencia única con sonidos:**
  1) Plano materializado.
  2) Plano perceptivo esquematizado.
  3) Plano verbal escrito.
- **Paso a la lectura y la escritura.**

© Editorial EOS

Analicemos un ejemplo del trabajo didáctico en la etapa materializada, en relación con el tema inicial.

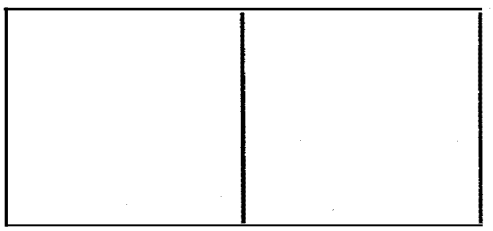
El maestro inicialmente posibilita conocer y diferenciar los diversos sonidos de las palabras y da ejemplos del idioma natal de los niños. Se establece que las palabras pueden tener determinada cantidad de consonantes y vocales y que pueden aparecer en orden diferente en las palabras (Solovieva y Quintanar, 2014).

Se recomienda iniciar con palabras monosilábicas con sílaba cerrada para facilitar el análisis inicial. Ejemplos de palabras que se pueden utilizar en esta etapa: *sun, flag, cat, wolf, salt, rat, flat, hat, cap, gun, dog, red, bread, head, son, fog, god, fox, box, vox,* etc.

Más adelante se comienzan a utilizar medios simbólicos diversos que ayuden a los alumnos a representar los fenómenos del idioma inglés. Estos medios son los esquemas de las palabras (casillas de cartón). Los esquemas incluyen celdas de acuerdo a la cantidad de sonidos (¡no de letras!) en las palabras que se analizan. Se utilizan de 1 a 10 celdas por lo menos. Igualmente, se utilizan círculos de colores que representan diversas situaciones fonológicas que deben ser diferenciadas. En idioma inglés estas situaciones son: vocal consonante, vocal corta –vocal larga, vocal simple– diptongo, sílaba acentuada y no acentuada, sílaba cerrada y silaba abierta.

El ejemplo 1 muestra un esquema para palabras que consisten en dos sonidos (no necesariamente dos letras). Ejemplos de estas palabras son: *"it", "on", "of", "a", up",* etc.

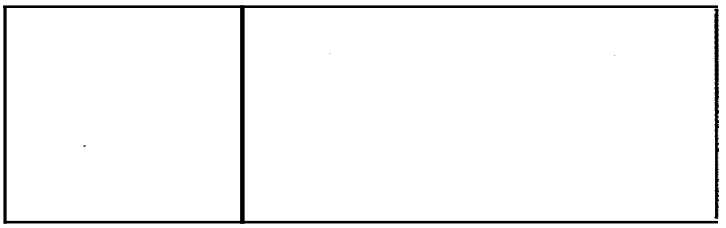
Ejemplo 1. Esquema para palabras de 2 sonidos.



El ejemplo 2 muestra el esquema para palabras que consisten en dos sonidos, uno de los cuales es una vocal larga (vocal doble), que se debe diferenciar de las vocales cortas. Ejemplos de estas palabras son: *"bee", "you", "too", "raw", "foor", "fee",* etc.

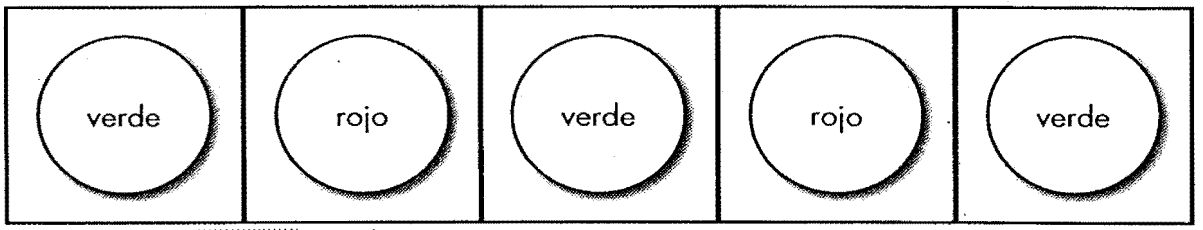
© Editorial EOS

Ejemplo 2. Esquema para palabras de 2 sonidos.



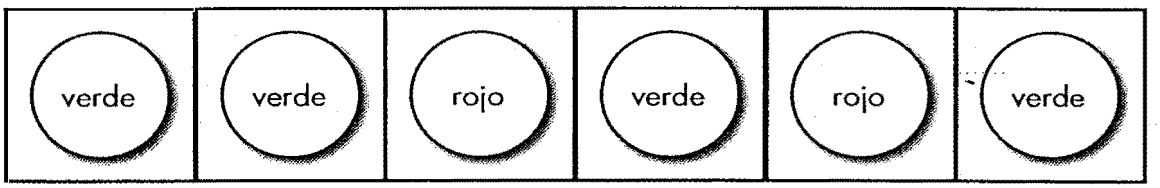
El ejemplo 3 muestra el esquema para palabras bisilábicas con sílabas simples (*chicken, wedding, jacket,* etc.).

Ejemplo 3. Esquema para palabras bisilábicas con sílabas simples.



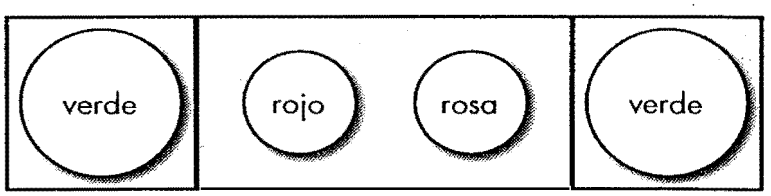
El ejemplo 4 muestra el esquema de una palabra bisilábica con sílaba compuesta (*profit, Gromit,* etc.).

Ejemplo 4. Esquema para palabras bisilábicas con sílabas compuestas.



El ejemplo 5 contiene un esquema que se utiliza para palabras con diptongo (dos vocales: primera acentuada con ficha de color rojo, segunda no acentuada y corta con ficha de color rosa). Ejemplos de las palabras que corresponden a este esquema son: *make, cake, take, game,* etc.

Ejemplo 5. Esquema para palabras con diptongo.

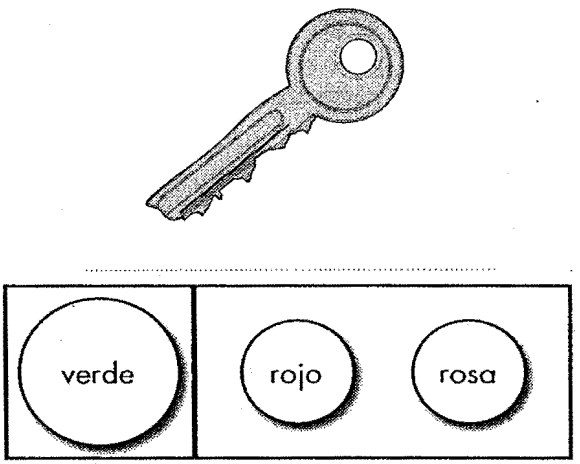


© Editorial EOS

En el ejemplo 6 se representa el esquema para palabras con diptongo y sílaba abierta. La ficha verde se utiliza para la consonante, la roja para la vocal y la rosa para la vocal corta, mientras que la llave muestra que la sílaba se encuentra "abierta". Este esquema corresponde a las palabras tipo: *"may, pay, toy, boy,* etc."

Este ejercicio se realiza con el objetivo de concientizar la situación de la sílaba abierta y diferenciarla de la sílaba cerrada, para la cual es posible utilizar la ficha "candado". Posteriormente, esto les ayudará a los niños escribir la letra "e" en las palabras tipo: *"lake, cake, make",* etc.

Ejemplo 6. Esquema para palabras con diptongo y sílaba abierta.



Conclusiones

Nuestra propuesta para la introducción de la lectura y la escritura en el idioma inglés se basa en la publicación previa, relacionada con la introducción del idioma español (Solovieva y Quintanar, 2014). El trabajo con esta metodología aplicada en la escuela puede ayudar a concientizar gradualmente diversas relaciones que existen entre el fonema y el grafema en el idioma inglés. En el caso de otros idiomas, es necesario considerar todo el proceso de análisis previo y de todas las relaciones en los niveles fonológico, morfológico y gramatical, para garantizar su adecuada enseñanza en la escuela. Cada método de evaluación del dominio verbal y de enseñanza debe considerar los rasgos fonemáticos esenciales del idioma en cuestión (Chastinet y Cols., 2011).

En el caso de nuestra propuesta, las letras no se introducen como signos gráficos aislados que nada tienen en común con el lenguaje oral. Gradualmente se introduce todo el sistema de determinación de los sonidos verbales del idioma extranjero. De esta forma, las letras y sus combinaciones

© Editorial EOS

representan unidades de un sistema estricto establecido por la humanidad durante muchos siglos de desarrollo. Las unidades de combinaciones de letras representan (no siempre de manera directa) a las unidades de combinaciones de fonemas del idioma extranjero.

Este tipo de enseñanza se preocupa por la presentación de los fenómenos del idioma en forma de sistemas conceptuales y no como hechos aislados y absolutos que deben memorizarse. Los niños no solo perciben las letras de manera sensorial como aspectos aislados de su aprendizaje, sino que conocen su función verdadera: representar simbólicamente al idioma oral.

De acuerdo a Davidov (1996), distinguido psicólogo y pedagogo ruso, la enseñanza que se limita a la presentación de hechos aislados, a pesar de que incluya su clasificación y su comparación, solo forma en los niños un pensamiento empírico. Precisamente esto se hace durante la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura, tanto en el idioma materno, como extranjero. A los niños les enseñan las letras, las cuales deben ser reconocidas como fenómenos sensoriales empíricos, sin conocer su función ni su sistema (Davidov, 2000).

La formación del pensamiento teórico acerca del idioma extranjero se realiza presentando a los niños el sistema estructurado en su totalidad. La abstracción y generalización del contenido de los fenómenos se expresan en forma del concepto teórico, que sirve como medio de deducción de fenómenos particulares y únicos a partir de una base común. Detrás de cada concepto teórico se encuentra la acción particular del trabajo con este concepto.

Para la adquisición de la lectura y la escritura en el idioma extranjero, los niños adquieren habilidades lingüísticas generalizadas. Por ejemplo, reproducir la palabra sonora de acuerdo a su representación gráfica, es decir, avanzar en su pensamiento simbólico y mediatizado. El niño también adquiere la posibilidad de reflexionar sobre los fenómenos de su idioma, de analizar los sonidos, las letras y los diversos niveles de organización del idioma y planear la construcción del lenguaje escrito expresivo y comprensivo. Los alumnos se hacen capaces de analizar tanto su propio idioma como el idioma extranjero y, de esta manera, comparan ambos idiomas en sus diversos aspectos.

De esta forma, la enseñanza se convierte en *enseñanza que conduce al desarrollo* del niño, cuyo resultado es su conciencia linguística acerca del idioma extranjero. Sin el análisis teórico de las situaciones de aprendizaje, solo podemos tener una enseñanza empírica que no considera lo específico de cada edad, de la *situación de aprendizaje,* ni del análisis sistémico de los elementos de la conciencia linguística.

© Editorial EOS

Referencias

Aydarova, L.I. (1978). *Problemas psicológicos de la enseñanza del idioma ruso en los escolares menores.* Moscú: Pedagogía.

Chastinet, J., Morais, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2011). Propuesta de adaptación para el idioma portugués de la prueba "evolución psicológica y neuropsicológica del éxito escolar", de acuerdo con abordaje Luriano. *Revista Imágenes Infantiles,* 9, 2: 48-57.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind.* New York: Harper & Row.

Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo.* Moscú: INTER.

Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.

Elkonin, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas.* Moscú: Pedagogía.

Galperin, P. Ya. (1976). *Introducción a la psicología.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Galperin, P. Ya. (1998). *La psicología como ciencia objetiva.* Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales de Rusia.

Glozman, J.M. (2009). *Neuropsicología de la edad infantil.* Moscú: Academia.

Huguet, A., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología,* 38, 3: 357-375.

Kabanova, O.Ya. (1997). *Idioma alemán. Manual didáctico.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Karpova, S.N. (1986). El desarrollo de la orientación en el lenguaje y sus elementos. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.) *Antología de la psicología pedagógica y de las edades.* La Habana, Puebla y Educación.: 253-260.

Koltsova, M.M. (1967). *La generalización como función cerebral.* Moscú: Ciencia.

Koltsova, M.M. (1979). *El niño aprende a hablar.* Moscú: Rusia: Soviética.

Kotik, B. (1992). *Interacción hemisférica en el ser humano.* Rostov-na-Donu: Universidad de Rostov-na-Donu.

Kotik-Friedgut, B. (2006). Development of the Lurian Approach: A cultural neurolinguistic perspective. *Neuropsychology Review,* 16, 1: 43-52.

Leontiev, A.A. (1997). *Bases de la psicolingüística.* Moscú: Sentido.

Leontiev, A.A. (1998). *Culturas e idiomas de los pueblos de Rusia y del Báltico.* Moscú: Instituto Psicológico y Social de Moscú.

Leontiev, A.A. (2001). *La inteligencia en la actividad.* Moscú: Sentido.

Leontiev, A.N. (1983). *Obras psicológicas escogidas.* Tomos I y II. Moscú: Pedagogía.

Liaudis, V.Ya. y Negure, I.P. (1994). *Bases psicológicas para la formación del lenguaje escrito en escolares menores.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Luria, A.R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística.* Barcelona: Masson.

Luria, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje.* México: Visor.

© Editorial EOS

Rodari, G. (2000a). *Ejercicios de fantasía.* Barcelona: Ediciones del Bronce.

Rodari, G. (2000b). *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Ediciones del Bronce.

Romanovskaya, Z.I. (1983). *Características típicas del sistema metódico y su realización en las sesiones de la lectura. Recomendaciones metódicas para los maestros de la escuela primaria.* Moscú: Ilustración.

Romanovskaya, Z.I. (1991). *Lo novedoso en las tareas de lectura en el libro "Lectura viva". Enseñanza de acuerdo a L.V. Zankov.* Moscú: Ilustración.

Smirnov, A.A. (1987). *Psicología del recuerdo. Obras psicológicas escogidas.* Tomo 1. Moscú: Pedagogía, 6-294.

Solovey, P. (2001). ¿Dos mejor que uno? *Vesti:* 6-7.

Solovieva, Yu. (2014). *Desarrollo de la actividad intelectual desde el paradigma histórico-cultural.* México: CEIDE.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2006). La formación invariante de la lectura en el idioma español. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú. Serie Psicología,* 14, 1, 62-70.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L., (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En: E.A. Escotto, M. Pérez y M.A. Villa (Eds.) *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia.* México: UNAM, 137-159.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora.* México: Trillas.

Solovieva, Yu. (2015). *Estrategias introductorias para la lecto-escritura en el idioma inglés.* México: Plaza y Valdés.

Talizina, N.F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.* México: Universidad Autónoma de Puebla.

Ushakova, T.N. (2011). *El nacimiento de la palabra. Problemas de psicología del lenguaje y psicolinguística.* Moscú: Instituto de Psicología de la Academia de Educación Rusa.

Vigotsky, L.S. (1982). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas.* Tomo 2. Moscú: Pedagogía.: 5-361.

Vigotsky, L.S. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Obras escogidas.* Tomo 3. Moscú: Pedagogía.: 5-328.

Vigotsky, L.S. (1991). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: L.S. Vigotsky. *Psicología pedagógica.* Moscú: Pedagogía, 374-390.

Zinchenko, I.P (1996). *Memoria voluntaria e involuntaria.* Moscú: Pedagogía.

© Editorial EOS

Acerca de la *mediatización* 10

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

En este capítulo revisamos algunas de las aportaciones conceptuales de la obra de L.S. Vigotsky, en especial el término de *mediatización*. Esta revisión surge a partir de la necesidad de reflexionar acerca de la coexistencia de varias formas de interpretar la esencia de la teoría psicológica de L.S. Vigotsky y su continuación en obras posteriores a su muerte, después de 1934. Frecuentemente, los seguidores del enfoque histórico cultural se identifican como representantes del enfoque cualitativo en psicología y contraponen su metodología y su visión del mundo a los enfoques conductista o cognitivo. Si bien esto puede ser cierto, debemos señalar que no existe solo una versión o concepción del desarrollo desde el enfoque propuesto por Vigotsky, sino que es posible encontrar ciertas variantes de interpretación de esta concepción. Consideramos que puede ser de utilidad reflexionar acerca de estas variantes interpretativas y considerar las consecuencias terminológicas y metodológicas que tienen para los estudios psicológicos.

En primer lugar, consideraremos las aportaciones conceptuales y terminológicas originales que se encuentran directamente en la obra de Vigotsky y sus consecuencias para los trabajos psicológicos posteriores. Revisaremos en particular los términos de funciones psicológicas superiores, mediatización y *desarrollo cultural*. En segundo lugar, mostraremos de qué manera estos términos fueron retomados y desarrollados por los representantes de la teoría de la actividad en la variante de A.N. Leontiev, la cual puede denominarse como *actividad cultural* (Asmolov, 2000). Al mismo tiempo, señalaremos una versión alternativa del seguimiento del mismo enfoque, básicamente relacionada con una interpretación que puede acercarse más a la antropología social, a pesar de que se desarrolla en los trabajos de psicólogos. Finalmente, señalaremos las diferencias esenciales que surgen a partir de estas dos versiones del enfoque histórico cultural. Uno de estos enfoques puede ser reconocido en los trabajos de los seguidores de Vigotsky, que se ha identificado con la teoría psicológica de la actividad, mientras que el segundo enfoque no tiene ninguna relación con esta teoría y, probablemente, se encuentra en cierta oposición teórico-metodológica con ella.

© Editorial EOS

Lo anterior significa que no todos los que dicen ser seguidores de Vigotsky, necesariamente están de acuerdo o siguen una misma línea en psicología. No todos los seguidores de Vigotsky son representantes de la teoría de la actividad, ni todos están de acuerdo en que esta teoría tenga algo que ver con el enfoque de Vigotsky (González-Rey, 2011). De inmediato queremos advertir que los autores de este texto se identifican como representantes de la primera versión del enfoque histórico cultural y con la teoría de la actividad. Opinamos que la claridad y la reflexión por parte de los autores son importantes. No obstante que las diferencias entre las dos versiones pueden ser comprendidas solamente como teóricas, consideramos que también se trata de diferencias metodológicas relacionadas con el objeto de estudio y los métodos concretos, así como con sus implicaciones prácticas en el ámbito educativo.

Funciones psicológicas superiores

El término *funciones psicológicas superiores* lo introdujo L.S. Vigotsky, en el tomo III de sus *Obras escogidas,* para estudiar los fenómenos psicológicos específicamente humanos y establecer sus diferencias esenciales con los fenómenos psicológicos observables en los animales. En la época histórica en la que L.S. Vigotsky vivió y trabajó, la psicología estaba luchando por su estatus independiente como ciencia, es decir, se realizaba una búsqueda del objeto de estudio y de un nivel de análisis propiamente psicológico, así como de métodos objetivos. En su famoso texto "La crisis de la ciencia psicológica", escrito en 1927, Vigotsky menciona que existen dos psicologías como ramas de conocimiento independientes, que difieren totalmente en la identificación de su objeto de estudio, el nivel que analizan y los métodos que proponen (Vigotsky, 1982a). Estas dos psicologías igualmente son ciencias reduccionistas: una hacia el lado de la fisiología de la conducta y la otra hacia la sociología y la antropología de los pueblos. Ninguna de estas "psicologías", de acuerdo a Vigotsky, pretendía defender al objeto y al método de la psicología como ciencia independiente.

La propia opinión de Vigotsky era que la psicología puede estudiar a los procesos psicológicos de manera objetiva, pero que este estudio no se puede limitar al registro de reflejos (respuestas motoras) o diversos procesos fisiológicos. No era fácil demostrar algo distinto a la introspección o al análisis de las asociaciones libres, métodos que predominaban en aquella época como una contraparte a los métodos del conductismo (Watson, 1913, 1925) y de la reflexología (Bejterev, 1923). De acuerdo a Pavlov (1950), una autoridad científica de aquel tiempo, el estudio de los reflejos condicionados era un método propio de la fisiología y no de la psicología (Yaroshevsky, 2007), la cual solo era posible como un estudio de la conciencia interna del sujeto, es

© Editorial EOS

decir, solo a través de la introspección, comprendida esta como el estudio de los procesos del alma (Chelpanov, 1994). En la opinión de Pavlov, la psicología no disponía de ningún método objetivo y no tenía un lugar entre las ciencias objetivas naturales o exactas (Pavlov, 1950).

Ante este panorama histórico, Vigotsky propuso algo totalmente novedoso para su época: un método objetivo sin la medición directa de los procesos fisiológicos o motores y sin el uso explicativo del sustrato del sistema nervioso central o del organismo. Vigotsky escribió que, para comprender la actividad intelectual y el desarrollo humano es necesario rebasar los límites del cerebro. Fue bastante atrevido y lo sigue siendo en nuestros tiempos.

¿Cuál fue la propuesta de Vigotsky y cómo es este método objetivo?

Vigotsky propuso estudiar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como formas propias de la psique humana. Como ejemplo tomemos las ideas expresadas por Vigotsky acerca del proceso de la atención: "La atención voluntaria es la forma histórica de la atención natural que se origina en las condiciones específicas de la adaptación del hombre, como ser social, a la naturaleza... tan pronto como el hombre se hace capaz de dedicarse al trabajo... imprescindible como medio de vida, surge la atención voluntaria" (Vigotsky, 1995, pág. 219). De esta forma, la atención voluntaria, como función psicológica superior, es "...un proceso de atención mediada, arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de la conducta" (Vigotsky, 1993, pág. 224). Queremos dirigir la atención de los lectores al uso de la palabra ***mediada*** en esta cita de la traducción del texto al castellano. De acuerdo al texto original en el idioma ruso, el término que debería ser usado en castellano es ***mediatizada***. Más adelante, Vigotsky pone el ejemplo de esta *mediatización* a través del gesto utilizado por el adulto en la infancia temprana: "...el papel del gesto, que durante el experimento llama la atención del niño, es –ante todo y sobre todo– la condición natural para la aparición de la atención voluntaria" (Vigotsky, 1995, pág. 228). "Para el desarrollo cultural temprano se requiere de la unión de dos funciones: del signo indicador y del signo *mediatizador*... que es el modelo para la formación primaria del significado" (Vigotsky, pág. 237).

Esta misma forma de razonamiento y de análisis psicológico la utilizó Vigotsky (en el mismo tomo III de las *Obras escogidas*) para la memoria, la imaginación y la voluntad. Con este ejemplo observamos que es posible profundizar acerca de la génesis cultural del proceso de la atención y determinar los medios externos (gesto de adulto) que garantizan este desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, las *funciones psicológicas superiores* son de origen cultural, mediatizadas por su estructura y conscientes por su funcio-

© Editorial EOS

namiento. Precisamente aquí encontramos el término *mediatizadas*. Debemos subrayar que el término *mediadas* no aparece en la obra original de Vigotsky en el idioma ruso.

¿Qué quiere decir Vigotsky con el término *funciones mediatizadas*?

Tras una lectura atenta del tomo III de sus *Obras escogidas* y de toda su obra publicada (traducida al castellano), en ningún texto se encuentra el término mediación, tal como se usa en diversos textos actuales. Con el término *mediación, mediar, remediar,* como palabras morfológicamente cercanas, podemos comprender una referencia a que alguien remedia o media (guía, conduce) a alguien. Sin embargo, en el texto de Vigotsky no se hace referencia a este significado. Con el término *mediatización,* cuya palabra morfológicamente cercana es *medio,* Vigotsky se refiere a que, en el nivel de la psique humana, en el desarrollo cultural, se observa un cambio esencial, en comparación con el nivel psíquico de los animales: que en la estructura de las funciones psicológicas interviene un *medio*. Para comprender mejor el significado de este término, es útil observar que en su texto Vigotsky utiliza las palabras *medio, signo, símbolo e instrumento psicológico,* como sinónimos. En ningún momento Vigotsky utiliza las palabras *guía* o *andamiaje* como sinónimos del término *medio.* Cabe precisar que la palabra andamiaje no está presente en ninguna obra de Vigotsky, pero sí la encontramos en todos los textos de la teoría constructivista, como en la teoría del aprendizaje (Medina, 2007), que no debemos confundir con las teorías de la antropología social (Lurie, 2003; Bennedict, 1989). Lamentablemente el término *mediación* evoca de inmediato las palabras *guía* y *andamiaje,* que no son propias de la teoría de Vigotsky presentada por él mismo.

Así, para Vigotsky *mediatización* es una característica cualitativa de las funciones psicológicas superiores, es decir, que la función psicológica es superior cuando está mediatizada. La función psicológica superior no es directa, natural ni orgánica; su origen es la cultura humana y en su estructura intervienen "medios" (signos y símbolos) externos o internos. La teoría psicológica particular que estudia y explica la vía de las transformaciones de dichos medios, del plano externo al interno, se denomina teoría de la interiorización. Es interesante mencionar esta teoría porque precisamente en ella encontramos un ejemplo de continuidad de las posiciones teórico-metodológicas generales de Vigotsky en los trabajos de sus seguidores, representantes de la teoría de la actividad. Debemos subrayar que al decir "seguidores", somos conscientes que nos referimos a citas y opiniones de estos mismos autores, además de expresar nuestra propia opinión (Galperin, 1998; Talizina, 2009; Leontiev, 1982).

Vigotsky relaciona a las funciones psicológicas superiores con dos tipos de procesos: 1) lectura, escritura, dibujo, cálculo y 2) atención, memoria y

© Editorial EOS

percepción, como procesos mediatizados por su estructura y culturales por su origen (Vigotsky, 1983). Las funciones psicológicas, para Vigotsky, no son superiores (son inferiores) cuando en su estructura no participa ningún medio externo ni interno, cuando su origen es orgánico natural y cuando estas no pueden ser concientizadas ni modificadas por el sujeto mismo. Vigotsky no señala a todas estas funciones, no proporciona ninguna lista de ellas, pero es posible imaginar que se trata de procesos de orden fisiológico, reflejo o motor primario. Precisamente estos procesos pueden y deben ser estudiados en la neurofisiología moderna con sus propios métodos (en los tiempos de Vigotsky se trataba de la fisiología del sistema nervioso central). Con lo que no estaba de acuerdo Vigotsky, y con lo que tampoco están de acuerdo ahora todos sus seguidores (y esto es lo que los une indiscutiblemente), es que los procesos culturales puedan ser reducidos al substrato cerebral material y explicados en términos neurofisiológicos, bioquímicos, etc.

También es importante comprender que en la teoría de Vigotsky los procesos psicológicos superiores no surgen como una suma de los inferiores, ni pueden ser explicados a partir de ellos. Si se requiere estudiar a las funciones psicológicas superiores, estas no pueden "dividirse" en funciones inferiores. A partir de ello surgió el interés de Vigotsky por el enfoque sistémico y por la búsqueda de la unidad de análisis (Vigotsky, 1982 b).

Vigotsky mostró que es posible estudiar los procesos psicológicos complejos como producto de la cultura, sin necesidad de descomponerlos en procesos elementales o básicos. Vigotsky escribió que la nueva psicología debe ser una "rama de la biología y al mismo tiempo, base de todas las ciencias sociales" (Vigotsky, 1982c, p.76).

¿De qué manera se garantiza el estudio objetivo en la psicología, desde este enfoque?

El estudio objetivo se garantiza precisamente por la posibilidad de utilizar, manipular, modificar, transformar, elegir conscientemente y desarrollar a estos "medios" (instrumentos psicológicos, signos, símbolos,) durante el experimento (estudio) psicológico. Todos estos procesos pueden y deben ser descritos, no en términos del sistema nervioso central, sino en términos de operaciones y acciones culturales del ser humano, que siempre es sujeto de su propia acción.

Vigotsky y sus colaboradores cercanos, Alexei Leontiev y Alexander Luria, denominaron a su nueva propuesta como *psicología instrumental* (Vigotsky, 1982d; Luria, 1980). Es importante enfatizar que Vigotsky inicialmente propuso un nuevo método, el cual le permitió formular una nueva teoría. El método surgió a partir de la intención de estudiar y caracterizar el desarrollo en el ser humano y diferenciarlo del desarrollo de los anima-

© Editorial EOS

les. Solo comprendiendo esta motivación del autor, es posible comprender el sentido de su método y de su teoría con los conceptos que se utilizan.

Posteriormente los mismos autores comenzaron a utilizar el adjetivo *histórico cultural* en lugar de *instrumental,* a pesar de que este último caracterizaba claramente a su enfoque y a su método como objetivo (transformación y uso de instrumentos culturales). Es probable que dicho término también confundiera (y que aún actualmente confunda a muchos) por la connotación de la palabra *instrumental.* Sonaba a "marxismo puro", al uso directo de términos filosóficos en los estudios psicológicos, es decir, implicaba el uso de herramientas en la labor del ser humano. A pesar de que Vigotsky mismo explica que el instrumento psicológico no debe ser confundido con herramienta, es probable que esto no sea obvio para todos.

Al respecto Vigotsky escribió que las herramientas las usa y las elabora el ser humano para transformar la naturaleza (plantar, excavar, cortar), mientras que los instrumentos psicológicos (medios, signos, símbolos) se usan y se elaboran para transformar la vida psíquica del ser humano (identificar, leer, comprender).

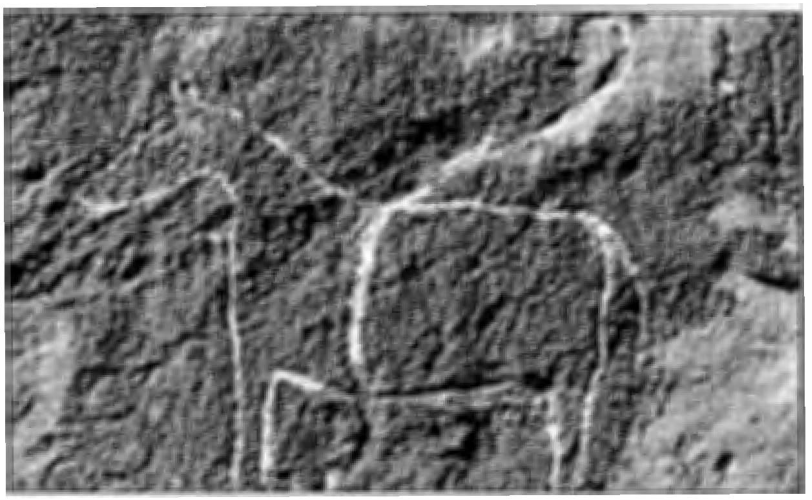
La imagen 1 muestra herramientas que transforman a la naturaleza y permiten satisfacer necesidades básicas del ser humano. La imagen 2 muestra un medio psicológico (actividad gráfica) que transforma a la psique (mente) del ser humano. Aunque en ambos casos se muestran objetos culturales, los tipos de necesidades que estos satisfacen son diferentes.

Imagen 1. Utensilios de cocina utilizados por comunidades andinas (Bolivia)[1]

1 Archivo personal de los autores

© Editorial EOS

Imagen 2. Grabado rupestre de hace 30000 años (Gobustan, Azerbayan)[2].



Sin embargo, es necesario reconocer que ahora el adjetivo "histórico cultural" igualmente confunde a muchos, debido a que existe una fuerte connotación a los diversos significados de los términos *historia* y *cultura* que se estudian no solo en la psicología, sino también en la sociología, la historia, la antropología, la semiótica y la filosofía, por mencionar algunas disciplinas. Así, la denominación del enfoque como *histórico cultural* connota a la cultura humana, lo cual lamentablemente confunde igualmente a muchos psicólogos contemporáneos. El adjetivo *histórico cultural* no puede ser confundido con el "socio-histórico", aunque puede en ciertos contextos ser un término muy cercano. *Histórico-cultural* implica, no una referencia a un contexto social de la vida, sino al origen del desarrollo, que es común para toda la humanidad (y para todos los seres vivos). Todos los instrumentos (medios) son de *origen* cultural. Nacen en la cultura humana, lo cual no es equivalente al contexto social inmediato. De hecho, en los textos de Vigotsky no encontramos la frase que diga que "el desarrollo del niño depende de su contexto", sino que es de origen cultural. Los signos gráficos y musicales, la pintura y los conceptos matemáticos, son medios culturales, pero estos no se encuentran en el contexto de manera directa, simplemente no siempre han estado como algo dado. Para adquirirlos, es necesario incluirse en una actividad específica que los incluya, lo cual no puede ser alcanzado por una simple "interacción" o "comunicación", como se interpreta frecuentemente en la psicología contemporánea.

Existen ejemplos en los cuales la "interacción y la comunicación social", poco precisas, no solo no aportan nada, sino que afecta negativamente al desarrollo del niño. Como ejemplo citamos el uso de métodos alternativos en grupos de niños con diagnóstico de autismo o retraso se-

2 Archivo personal de los autores.

© Editorial EOS

vero en el desarrollo, los cuales, en lugar de desarrollar el lenguaje y las acciones con los objetos de la cultura, se les enseña el uso asociativo de tarjetas para comunicarse con los demás. Lamentablemente, este ejemplo es común en la educación especial y como terapia psicológica en muchos países. La utilización de esta forma de comunicación bloquea por completo al lenguaje y los niños se vuelven dependientes del campo visual y del uso asociativo conductual de dichas tarjetas. En este caso, las tarjetas no pueden ser comprendidas como medio ni como instrumento cultural. Este uso asociativo de las señales se observa en las aves y en los mamíferos entrenados. El uso de medios implica siempre una reflexión y concientización, mientras que el uso asociativo conductual no necesariamente se refleja en la conciencia, debido a que no participa como objeto de la actividad cultural del sujeto, sino solo como una herramienta natural que es útil en la conducta.

El objeto cultural es de utilidad no en la conducta, sino en la actividad cultural. Aquí debemos establecer una relación entre el enfoque de Vigotsky y la teoría de la actividad. Desde el punto de vista psicológico, el objeto, por sí mismo, no necesariamente es un objeto cultural dado desde el inicio. Se convierte en tal, solo cuando lo utiliza el sujeto (niño) en su actividad. Si la "adaptación de los animales es pasiva, la del ser humano es un proceso activo" (Vigotsky, 1982e, p.84). Por ejemplo, comer con la cuchara no es útil desde el punto de vista natural, sino lo es en el sentido de que es una forma cultural de comportamiento. Desde luego, esta comprensión psicológica no necesariamente debe ser compartida por representantes de otras disciplinas. Por ejemplo, la historia o la semiótica, estudian a los objetos desde su función en la cultura pasada o presente, pero no estudian cómo los utiliza un sujeto concreto de la actividad. En la psicología estos objetos se estudian, no como abstracciones, sino como elementos de la vida y de la actividad y, lo que es lo más importante, cómo su uso impacta sobre el desarrollo del niño.

Dentro de esta propuesta para el estudio de las funciones psicológicas superiores surgió un término nuevo: *mediatización.* Intentaremos explicar a qué se refiere Vigotsky con este término y cuáles son las correspondencias entre este y los términos de la psicología y de la semiología modernas. Debemos enfatizar que el término *mediación* no debe ser comprendido como sinónimo de *mediatización,* ni puede servir para explicar o aclarar el significado de este último. El término mediación es propio de la postura constructivista, la cual no puede ser confundida con la postura histórico cultural.

© Editorial EOS

Mediatización

El término mediatización es propio de la obra de Vigotsky. ¿A qué se refiere el autor con esto?

Como señalamos anteriormente, Vigotsky supuso que el uso de signos y símbolos, *mediatización,* es el criterio que permite de manera objetiva estudiar este proceso. El problema del desarrollo y de la *mediatización* de las funciones psicológicas superiores no puede considerarse de manera aislada. De hecho, podemos mencionar que posiblemente la *mediatización* sea un elemento clave para la comprensión del desarrollo en la ontogenia humana, por lo menos desde este enfoque psicológico. Otro aspecto clave es el proceso de interiorización gradual del uso de los signos y de los símbolos, los cuales inicialmente participan como instrumentos psicológicos externos y solo más tarde surge la posibilidad de que se conviertan en instrumentos psicológicos internos.

La *mediatización* es el aspecto fundamental, debido a que interviene desde los primeros momentos de vida del niño en la sociedad humana. El niño recién nacido, no solo es un miembro de la sociedad y se encuentra en un "contexto" dado, sino que nace como portador potencial de todos los logros culturales de la humanidad (Ilienkov, 2011). "El ser humano utiliza no solamente una experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo y la conducta, se basan en el amplio uso de la experiencia de las generaciones pasadas, la experiencia que no se puede transmitir del padre al hijo. Es posible llamar a esta experiencia como histórica" (Vigotsky, 1982e, p. 84).

Es necesario considerar que la *mediatización* no está dada por el contexto social inmediato. La *mediatización* siempre participa como una posibilidad que puede ser proporcionada desde la cultura, a través de la interacción con los objetos de la cultura. Debemos recordar que los objetos de la cultura no son solamente "cosas"; estos objetos pueden ser objetos materiales, imágenes perceptivas y conceptuales (internos).

Estas no son palabras fuertes ni metafóricas. Solo así puede ser comprendida apropiadamente la esencia del enfoque de Vigotsky. En este enfoque, el niño se desarrolla no gracias a que se encuentra en un contexto, sino a pesar, incluso, de las influencias inmediatas de este. Los medios culturales que el niño utiliza le permiten rebasar ese contexto y adquirir contextos cada vez más ricos, flexibles y variables. Toda la psique del niño está mediatizada por los *medios* de la cultura o por toda la cultura humana. Si fuera posible ampliar el término "contexto", deberíamos decir que es toda la *cultura humana*. Desde luego que dicha ampliación no es pertinente desde el punto de vista terminológico, pero debemos afirmar

© Editorial EOS

que el desarrollo del niño, desde el inicio mismo, es desarrollo cultural y fue esto lo que escribió Vigotsky en sus últimos trabajos, que marcan una diferencia esencial en comparación con los primeros escritos, en los cuales aún utilizaba los términos del desarrollo natural y desarrollo cultural.

Actualmente podemos decir, siguiendo a Asmolov (2000), que el desarrollo transcurre dentro de la actividad cultural del niño, la cual debe ser organizada de manera específica, es decir, que no es ni espontánea ni natural. Estamos convencidos de que si existiera una plena comprensión y concientización de esta afirmación por parte de diversos especialistas y de la sociedad, sería posible reducir de manera significativa el sufrimiento de aquellos padres cuyos niños nacen con afecciones del sistema nervioso central. La actividad cultural nunca es natural ni espontánea y el contexto no la garantiza, sino que debe ser apropiadamente organizada, considerando las necesidades del desarrollo, de la personalidad y del nivel educativo de cada individuo.

¿De qué manera se inserta el término *mediatización* en el marco general del desarrollo cultural o incluso de la cultura humana?, ¿Por qué insistimos en que este término es central de la teoría histórico cultural y de la actividad cultural?

Para precisar esta relación, debemos recordar que frecuentemente en la literatura psicológica se reconoce que el nombre de Vigotsky se relaciona con la introducción del enfoque mediatizado o semiótico de la psique humana (Medina, 2007). Sin duda, esta relación se refiere a una concepción particular del origen de la psique humana de Vigotsky y desarrollada por sus seguidores: el origen de la psique y del desarrollo del niño es la cultura humana y la cultura pasa por diversas transformaciones en la historia (Luria, 1980, 1997; Vigotsky, 1996; Leontiev, 1983; Obujova, 2006).

Para Vigotsky, la cultura humana incluye sistemas complejos de instrumentos psicológicos o *medios,* inicialmente externos y más adelante internos. A diferencia de las herramientas, el instrumento psicológico o medio psicológico es para Vigotsky un objeto, o sea un medio, signo o símbolo externo o interno. Este objeto se reconoce como medio porque se integra en la estructura de un proceso psicológico y lo convierte en un proceso cultural. Vigotsky enfatiza el hecho de que este medio tiene un efecto sobre el sujeto que lo utiliza, es decir, lo transforma desde el punto de vista psicológico (Vigotsky, 1982a, 1982c). De esta manera, el uso de medios no puede ser mecánico o asociativo. Consideramos que, precisamente la imposibilidad para comprender de manera adecuada el sentido de la obra de Vigotsky, conduce a ciertas confusiones metodológicas o didácticas, cuando cualquier objeto se interpreta como un "artefacto" o "una herra-

© Editorial EOS

mienta de la mente". Desde luego que dicha confusión es menos probable con los objetos internos, tales como las imágenes o los conceptos. Para reconocer un objeto externo como *medio psicológico,* es necesario verificar de qué manera participa en la acción del sujeto, niño o adulto. Debemos precisar que los animales pueden operar con objetos y utilizarlos de manera asociativa en distintas situaciones conductuales y sobre la base de una motivación biológica, pero este uso no puede ser reconocido como uso de instrumentos o medios psicológicos en la terminología de Vigotsky.

Consideremos una relación más con la teoría de la actividad, de acuerdo a la cual la forma del dominio del objeto cultural depende del tipo de actividad que el niño realiza y no tanto del contexto social inmediato. Por ejemplo, si la actividad de aprendizaje escolar se basa en los conceptos científicos, estos se adquieren, pero si la enseñanza se basa en los conceptos empíricos, los conceptos teóricos no surgen como resultado de la enseñanza. Por esta razón, los representantes de la teoría de la actividad se han dedicado a estudiar y crear condiciones óptimas para el desarrollo y la formación dirigida de conceptos a través de actividades correspondientes (Galperin, 1998; Talizina, 1984; Davidov, 2000; Elkonin, 1995). Es evidente que los conceptos no pueden ser tomados de manera directa del contexto social de la vida del niño, sino que son producto de la actividad teórica y productiva con ellos.

Queremos insistir ahora en este aspecto del medio psicológico que puede ser denominado como *reflexión* o como *elemento integral de la acción cultural.* Para ello, mostraremos que no cualquier objeto externo tomado deliberadamente puede ser denominado medio psicológico. Partimos de la afirmación de Leontiev, acerca de que la acción cultural siempre se refleja en la conciencia (Leontiev, 1975; Guippenreitor, 1996). En otras palabras, la acción cultural siempre se realiza con un objeto de cultura y el cual es un medio psicológico para la realización de esta misma acción. Analizaremos algunas situaciones en las cuales un mismo objeto externo no es un medio psicológico y cuándo sí lo es.

Por ejemplo, un bebé de ocho meses puede tocar y manipular letras de plástico. Las letras para este niño no participan como un medio psicológico, sino como un objeto externo, el cual puede acercar, alejar, jalar o introducirlo en su boca. Sería grave y superficial considerar que las letras, en este ejemplo, constituyen un medio psicológico de la acción del niño. En cambio, un medio psicológico para este bebé puede ser la sonrisa de su madre, que el padre lo abrace y lo levante o que su abuela lo peine frente al espejo. Dichas acciones modifican esencialmente las acciones culturales del bebé, mientras que el uso de las letras de plástico no lo hace. El niño reflexiona en relación al contacto emocional con los adultos, pero no con

© Editorial EOS

las letras, en las cuales solo puede percibir colores, pero siempre y cuando los adultos lo señalen específicamente.

En cambio, para el niño que aprende a leer, el libro se convierte en instrumento psicológico, debido a que transforma todo su conocimiento (imagen 3). Se trata de la acción intelectual mediatizada por la lectura (uso de grafías: sistema de signos verbales).

Imagen 3. Acción de la lectura[3].

Otro ejemplo en el cual no se observa el uso de *medios psicológicos,* puede ser la tabla de multiplicación aprendida por memoria asociativa. En contraste, un niño puede utilizar un vaso para la acción de medición (imagen 4), donde el vaso sirve como una unidad de medida y sin duda es un *medio psicológico.* Se trata de un proceso de medición mediatizado.

Al mismo tiempo, el vaso puede ser utilizado para tomar líquido, motivo por el cual constituye un medio psicológico de la acción cultural de beber. Se trata de la acción mediatizada de beber.

Imagen 4. El niño mide el volumen de agua en el recipiente con la ayuda de un vaso[4].

3 Archivo personal de los autores.

4 Archivo personal de los autores.

© Editorial EOS

En la obra de Vigotsky, especialmente en los tomos II y III de las *Obras escogidas,* es posible encontrar ejemplos de sus propios estudios psicológicos y de sus colaboradores. Estos ejemplos muestran de qué manera un medio se incluye en los procesos de atención, memoria, imaginación, voluntad, etc. En los experimentos relacionados con el proceso de memoria, el uso reflexivo de ilustraciones como forma de apoyo para recordar listas de palabras, les permitía a los niños recordar una mayor cantidad de palabras, siempre y cuando dichas imágenes fueran elegidas por ellos mismos (Vigotsky, 1996). Se trata de la mediatización de la atención a través del uso de imágenes. En el caso de la voluntad, el hecho de decirse a sí mismo "uno, dos, tres" para levantarse, mediatiza y regula la acción de levantarse y convierte a este proceso en un acto cultural. Se trata de la voluntad mediatizada por el lenguaje.

En todos estos ejemplos podemos observar que el medio se incluye en el contenido estructural de una acción y no puede ser comprendido solo como una manipulación deliberada o artificial de un objeto. Por ejemplo, si para aprender a leer se utiliza la realización de ciertos movimientos corporales, cada uno de los cuales se asocia con una de las letras, no se trata de ningún tipo de mediatización, simple y sencillamente porque no mediatiza nada, sino que lo aleja del contenido propio de la acción de la lectura. Solo se trata de un método didáctico inadecuado, basado en una asociación mecánica injustificada. Es necesario reconocer que muchos enfoques pedagógicos y propuestas didácticas en la educación regular y en la especial, se basan en métodos asociativo-conductuales (Medina, 2007; Gomez Palacios, 1982).

Recordemos que nuestros reflejos no están mediatizados por ningún tipo de signo, por lo que no se trata de procesos culturales. En los animales es posible observar el uso de objetos con mayor frecuencia ante presencia y el entrenamiento del experimentador humano, sin embargo, es difícil afirmar que este uso sea reflexivo y que modifique la estructura de la acción del animal (Tomasello, 2013). Es posible que un animal utilice un objeto como herramienta útil para alcanzar un fin (un alimento), pero el objeto no es el medio psicológico de su acción. No hay evidencia de que el animal se regula con la ayuda de este objeto, que marque con este una acción que no haya concluido, que le dé un significado particular (fuera de la presencia del objeto concreto) o que este objeto pueda significar otra cosa o pueda ser utilizado como otra cosa y no como un objeto práctico. No se observa un uso simbólico ni una comunicación con otro con un fin comunicativo, aparte de su propia utilidad (Tomasello, 2013). Se trata de una acción intelectual natural y no de una acción cultural mediatizada.

Podemos afirmar que en el nivel de la psique humana se trata de una constante apropiación, utilización y creación de medios culturales. Este

© Editorial EOS

tipo de transformación, a través de la inclusión de los medios culturales en las acciones culturales correspondientes, es esencial para el desarrollo psicológico del niño, comprendido como *desarrollo cultural*.

Esta idea psicológica es acorde con la concepción de la cultura en la semiótica moderna, la cual estaba surgiendo cuando Vigotsky escribió sus obras. Es sorprendente cómo el enfoque histórico cultural de Vigotsky puede ser cercano a uno de los modelos de la semiótica moderna, que considera a la cultura como una esfera dinámica y flexible. De acuerdo a los autores, la cultura no es algo aislado o estático, dado por un tipo o tipos de sociedad, sino que implica la producción constante de sistemas de signos y símbolos y de textos semióticos que expresan contenidos particulares (Lotman, 1997; Eco, 2005, 2008a). La cultura no es algo subjetivo ni personal, es producto de la historia que se encuentra en transformación permanente. Los *sistemas culturales* son sumamente flexibles y conforman una esfera particular que rodea al ser humano desde su nacimiento (Lotman, 2001)[5]. El ser humano no solo puede retomar y adquirir los aspectos de la cultura, sino también aportar a ella, retroalimentarla. Para la vida del ser humano esta esfera juega un papel determinante. El niño se apropia de los sistemas de signos y símbolos, los cuales cambian, además, en el transcurso de la historia de manera gradual (Eco, 2008b).

Al contrastar los fenómenos biológicos y culturales, Lotman (2001) escribe que en la biología el desarrollo evolutivo se relaciona con la desaparición de las especies por selección natural. Por el contrario, en la historia del arte, las obras de épocas lejanas continúan con vida de manera activa como factores vivos; trabaja todo el corte de la cultura y no solo su último plano. "El mundo externo en el que vive el niño se somete a la semiotización" y se divide entre los objetos en sí mismos y los objetos que representan algo más que ellos (Lotman, 2001, p. 259). Es posible comprender esta frase de Lotman como idea de Vigotsky acerca de la mediatización: todas las acciones del niño cultural se mediatizan por los medios culturales, es decir, por los objetos que representan algo más. Así, el niño interactúa con ambos tipos de objetos desde su nacimiento, pero solo los objetos del segundo tipo, los "semiotizados", mediatizan las acciones intelectuales del niño. Estos objetos son esenciales para el desarrollo cultural, debido a que elevan la interacción hacia generalizaciones, abstracciones y modelaciones de objetos y fenómenos y no solamente con los objetos como tales, en el sentido de su uso directo.

5 Debemos reconocer que existen enfoques en la antropología y la sociología que consideran a los sistemas culturales como algo dado y estático desde el punto de vista del sujeto mismo, que sus miembros aprenden de manera consciente en una sociedad, que comparten con todos sus miembros y que no puede modificar ni reflejar. Esta comprensión es ajena al punto de vista que seguimos en este capítulo, pero es más cercana a una interpretación psicoanalista.

© Editorial EOS

Vigotsky (1983) escribió acerca de los medios que, en las diversas sociedades, el hombre creó y desarrolló sistemas complejos de relaciones psicológicas, sin las cuales la actividad laboral y toda la vida social no hubieran sido posibles. Estos medios de relaciones psicológicas, de acuerdo a su naturaleza, son signos, es decir, estímulos creados artificialmente a lo largo de la historia, cuyo papel es influir sobre el comportamiento y formar nuevas relaciones convencionales en el cerebro del hombre. La significación mediatizada es un principio nuevo de regulación del comportamiento. Este aspecto psicológico es generalizado y conforma una ley del desarrollo cultural. Este mismo aspecto se refleja en el nivel cerebral, formando sistemas funcionales complejos que corresponden al nivel psicológico de las acciones culturales (Vigotsky, 1982c; Luria, 2002).

De esta manera es posible estudiar los sistemas cerebrales funcionales complejos que subyacen a la lectura, la escritura y el cálculo, comprendidas como acciones culturales mediatizadas por signos y símbolos (Luria, 2002).

Por su parte, Eco (2005) señala que cualquier fenómeno cultural, en su esencia, es un fenómeno semiótico. Para que esto suceda, el autor menciona tres características indispensables: 1) un objeto debe ser usado con otra función, distinta a su uso pragmático; 2) el objeto es denominado con referencia a esta función y 3) el objeto es reconocido posteriormente con este nombre y con esta nueva función. En el sentido del enfoque de Vigotsky, es posible afirmar que cualquier fenómeno cultural está mediatizado, pero que también puede mediatizar a otras acciones del ser humano.

Es necesario notar que cuanto más compleja sea la acción, más alto será el nivel de mediatización que interviene. Así, la escritura se mediatiza por el uso consciente y reflexivo de grafías (otros signos visuales o táctiles). La misma escritura, a su vez, puede mediatizar a las acciones de planificación, de recuerdo, de enseñanza o de aprendizaje.

Interiorización

La teoría de la interiorización fue propuesta por Vigotsky y desarrollada con detalles en las obras de Galperin, Talizina y otros investigadores contemporáneos. Analizaremos cómo plantea esta teoría Vigotsky y cómo fue desarrollada por sus seguidores dentro del enfoque de la actividad.

Vigotsky demostró experimentalmente que los medios o signos psicológicos pueden ser externos o internos. Como ejemplo de *medios externos* podemos señalar el uso de objetos, de imágenes, de signos gráficos, de palabras externas y notas musicales, utilizadas en la estructura de diversas acciones cotidianas, comunicativas o intelectuales. Como *medios internos*

© Editorial EOS

pueden ser comprendidas las palabras internas (lenguaje interno[6]) y las imágenes objetales y conceptuales (Galperin, 2000). Recodemos que los *medios* se incluyen en la estructura de diversas acciones. Cuando se trata del plano interno, es evidente que solamente se refiere a acciones intelectuales, regulatorias, sentimentales, comunicativas o de creación artística. En la teoría psicológica sobre la formación de las acciones por etapas, se ha estudiado una línea genética de transformaciones cualitativas por las cuales pasa una acción intelectual. Galperin además plantea que el "contenido objetal de una acción se debe considerar en la psicología no como tal, sino como el contenido del reflejo y como base para la orientación del sujeto en la situación de dirección y ejecución de la acción" (Galperin, 1998, pág. 268). El contenido del reflejo se refiere a la posibilidad reflexiva de orientarse en las acciones propias, y la parte de la orientación la propone como objeto del estudio psicológico. Es posible suponer que, en la teoría de la formación de las acciones por etapas, encuentra su desarrollo más profundo no solo la idea de la interiorización, sino también de la mediatización en psicología. Se puede decir que no cualquier signo o símbolo puede ser usado para la formación de una acción intelectual, sino solo aquel que corresponda al objeto de esta acción y que garantice una óptima orientación con este objeto.

En la tabla 1 se muestran ejemplos de sistematización de relaciones entre diversos medios y tipos de acciones en las cuales estos pueden ser utilizados.

Los ejemplos de la tabla 1 son ilustraciones del funcionamiento de diversos medios como formas de orientación en diferentes tipos de acciones. Es importante considerar que los medios o formas de orientación señalados en la última columna, pueden ser adquiridos o simplemente pueden estar ausentes. Cuando están ausentes, lo único que le queda al sujeto es actuar a través de "ensayo y error" o "construir gradualmente su propio pensamiento". Es evidente que, para llegar a las etapas más internas y elaboradas de las acciones, es preciso que se inicie con las etapas anteriores. Las últimas etapas no son obligatorias ni están dadas previamente, solo se adquieren como resultado del desarrollo cultural.

Frecuentemente en nuestra sociedad estas etapas no son alcanzables para los niños por diversas razones. Pero el objetivo de cada psicólogo, que se reconozca como seguidor del enfoque histórico cultural y de la teoría de la actividad, es que sean accesibles para todos los niños.

6 Para más detalles, ver Capítulo 7, Pensamiento y Lenguaje de Vigotsky, L.S. (1993). *Obras escogidas*. Madrid, Visor.

© Editorial EOS

Tabla 1. Los medios en diversos planos de las acciones

Plano de la acción	Objeto de la acción	Medio como forma de orientación
Acción objetal manipulativa: utilizar la cuchara	Cuchara	Gesto y mirada del adulto
Acción materializada (simbólica externa)	Símbolo de cuchara, uso de lápiz "como si fuera cuchara"	Propuesta comunicativa para jugar
Acción perceptiva: dibujo de una casita	Imagen que se obtiene	Modelo visual o una imagen interna de la casita
Acción perceptiva simbólica: trazar una ruta o un mapa	Mapa	Modelo esquemático interno
Acción verbal: escuchar un cuento	Texto que se percibe	Comunicación con el grupo o con un adulto
Acción verbal escrita: escribir oraciones	Oraciones que se obtienen	Modelo general de una oración
Acción intelectual interna: solución de un problema	Conceptos específicos	Esquema de solución de un problema conceptual
Acción imaginativa interna: creación artística	Imagen artística	Interiorización previa de elementos de la imagen artística probable

Elaboración propia

Durante el desarrollo, el niño inicialmente interactúa con los medios externos y se regula a través de ellos. En esta regulación inicialmente el iniciador y portador es el adulto y en la edad preescolar el niño gradualmente retoma las funciones de regulación externa. Más tarde, durante la etapa escolar, el niño adquiere la posibilidad de regularse con su propio lenguaje interno y con otros medios psicológicos internos (imágenes, ideas, sentimientos). En la postura histórico cultural acerca del desarrollo, en el momento inicial todos los medios son externos, el adulto los introduce y se comparten. Estos medios más adelante se interiorizan, lo que significa que el niño comienza a actuar internamente, de forma independiente, individual. Cabe señalar que el hecho de que exista la posibilidad de regulación y acción interna, no descarta la presencia de las acciones externas, sin las cuales no hay vida cultural.

© Editorial EOS

En relación con la interiorización, Vigotsky (1996) escribió que los procesos psicológicos aparecen en escena dos veces: primero como procesos externos, sociales, compartidos y, después, como procesos independientes, individuales, internos. Este autor consideró al proceso de interiorización como el paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual. Leontiev, más tarde (1975) señaló: "... la interiorización implica pasos graduales, en cuyo resultado, los procesos externos con los objetos externos se convierten en procesos internos con los objetos internos, que transcurren en el plano interno, en el plano de la conciencia" (pág. 145). De esta manera se admite que la conciencia humana está mediatizada por conceptos e imágenes internas. Leontiev mismo utiliza el término propuesto por Vigotsky (1983), quien escribió que: "Cada función psicológica, en el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos, inicialmente en el social, después psíquico, interno; inicialmente entre las personas, como categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica" (pág. 45). Es evidente la relación directa entre estas dos citas.

En su famosa obra "La imaginación y el arte en la infancia", Vigotsky habla acerca de la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño, si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. "Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación" (Vigotsky, 2001, pág. 20). La imaginación, por lo tanto, no es algo dado por el contexto social en el que vive el niño, sino que puede ser organizada y conformada de manera externa, a través de trabajo pedagógico específico. Los experimentos formativos de los seguidores de Vigotsky, han mostrado las posibilidades reales de trabajo creativo e intelectual que se puede lograr con los niños a lo largo de la infancia (Talizina, 2001; Davidov, 2000; Solovieva y Quintanar, 2014; Solovieva y Cols., 2013). El adulto proporciona el modelo de una acción, controla y valora esta acción y después el niño la realiza apoyándose en esta imagen (Davidov, 2008).

Los representantes de la teoría de la actividad, desarrollando las ideas de Vigotsky sobre la interiorización, señalan que no es posible pasar a otro la forma ideal, como una forma ideal. Esto significa que el plano interno no aparece por sí mismo como algo dado y tampoco puede surgir solo a través de la comunicación con otro. Esto se logra con una actividad activa con el objeto mismo de esta misma actividad (Ilienkov, 2011). Todas las formas de la cultura, por lo tanto, son formas de actividad del ser humano, conformadas a lo largo de la historia de la humanidad. No se comprende cuál es la contradicción o ausencia de relación con el enfoque de Vigotsky en los trabajos de representantes de la teoría de la actividad que estamos citando.

© Editorial EOS

En la actualidad, no todos los seguidores de Vigotsky comparten los puntos de vista que exponemos en este capítulo, es decir, no existe un punto de vista único al respecto. Incluso es posible considerar por separado a los representantes del enfoque histórico cultural, de la teoría de la actividad, de la actividad cultural (Asmolov, 2000) y del enfoque socio-cultural. Invitamos a los lectores a reflexionar y expresar su punto de vista acerca de esta situación.

En la psicología de la orientación "socio-cultural", a pesar de que los autores introducen el término de *interacción* y defienden este principio, no la especifican de acuerdo a las necesidades de las edades, solo hablan de una interacción social amplia entre el niño y el adulto en un contexto social. De hecho, consideran que todo el desarrollo psicológico es social y no utilizan el término cultural, o lo utilizan como sinónimo del término "social". Con el término 'social' se comprende el entorno inmediato que rodea al niño, con características sociológicas concretas en las cuales crece (Rogoff, 1993, Cole, 1997; Wertch, 1988). De acuerdo a esta interpretación, para comprender el desarrollo del niño, en el cual el adulto juega un rol de "guía" inespecífico, lo único que hay que estudiar son las características antropológicas y sociológicas de la vida del niño. A partir de estas mismas obras surge el uso amplio de términos como "andamiaje" y "mediación", en lugar de los términos "mediatización", "interiorización", "actividad".

Los partidarios del enfoque socio-cultural señalan el aspecto social de la colaboración mediada por el adulto, sin tratar el tema de cómo este adulto puede realmente garantizar el desarrollo cognitivo del niño. Se enfatizan los aspectos sociales particulares de los niños y su contexto social y no las características generales de la experiencia cultural humana y las posibilidades de su adquisición (Cole, 1997). Cualquier objeto es comprendido como artefacto de la cultura, sin considerar si dicho objeto es, o no es, un medio psicológico. Para Vigotsky esta idea fue fundamental, pero esta no se refleja en los representantes del enfoque socio-cultural.

Debemos señalar que, promover una colaboración, solo en sus aspectos sociales y contextuales, e incluir "artefactos" sin estudiar concretamente la estructura y el contenido de las acciones culturales, las formas de su introducción gradual y las posibles orientaciones, es desviarse de las ideas esenciales de Vigotsky acerca del desarrollo psicológico. Esta propuesta corresponde más a los conceptos del aprendizaje social, es decir, al enfoque constructivista y de la antropología social (Lurie, 2003).

Elkonin (1989) señaló que: "La idea principal de L.S. Vigotsky, y no vale la pena alejarse de ella, es la idea de que todos los procesos psicológicos, toda la actividad psicológica, se le da al niño en una forma particular y que todo el desarrollo psicológico se puede dar solo en forma de adqui-

© Editorial EOS

sición" (pág. 469). Esta adquisición transcurre en formas específicas de actividades culturales (mediatizadas) que deben ser organizadas y garantizadas. Sin ellas el desarrollo se estanca. Podemos mencionar que cuando hablamos de la actividad cultural no hace falta agregar la palabra "mediatizada", debido a que sería como decir que "el agua está mojada", pero lo hemos hecho concientemente en la oración anterior para precisar la importancia del término "mediatización" y su aspecto sinónimo del término "cultural". Es decir, ¡la actividad cultural no se puede realizar sin uso de medios culturales! Para nosotros, por lo tanto, no hay teoría de la actividad sin los fundamentos del enfoque histórico cultural en la psicología.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, podemos concluir que se trata por lo menos de dos variantes de interpretación de la herencia psicológica que nos dejaron las obras de Vigotsky. Una se encuentra mediatizada por aportaciones de la teoría de la actividad y puede ser denominada como concepción de la *actividad cultural*. Hemos tratado de mostrar cómo el concepto de *mediatización* fue retomado por los representantes de la teoría de la actividad y fue utilizado para estudiar la adquisición de la *actividad cultural*. El concepto de *interiorización* fue utilizado en los estudios dirigidos por Galperin y encontró su máxima expresión en la teoría psicológica particular de la formación de las acciones mentales por etapas. El concepto de las funciones psicológicas superiores fue transformado en el concepto propio de la actividad cultural.

Existe otro enfoque que no se encuentra *mediatizado* por la teoría de la actividad y que proclama la "pureza" de la obra de Vigotsky. El autor (González-Rey, 2011), además de proclamar esta pureza, rechaza el concepto de mediatización y lo sustituye por "mediación" y "andamiaje". Este enfoque se acerca a la antropología social y a enfoques constuctivistas que no utilizan el término de "interiorización". En la diferenciación de estos dos enfoques, el término de "mediatización" es crucial. Nos parece adecuado señalar que la traducción y uso del término "mediación" no se trata solo de una versión de la traducción, sino que contiene razones mucho más profundas.

La implicación metodológica de esta diferencia consiste en el hecho de que en el enfoque histórico cultural y de la actividad, predomina el método experimental genético formativo con el análisis de la estructura y del contenido de la actividad. Este método permite estudiar a los procesos en su desarrollo, así como orientar y dirigir este proceso. En el enfoque socio-cultural predomina el método de observación e interacción participativa, pero sin análisis del contenido y la estructura de la actividad, lo cual en realidad no permite obtener el resultado de lo que se pretende desarrollar. El desarro-

© Editorial EOS

llo se comprende más como un proceso libre, sometido a las interacciones y efectos sociales, comprendidos como sinónimo de palabra "cultural". El papel del adulto se interpreta como un mediador o guía que proporciona un andamiaje, sobre el cual el niño construye su propio conocimiento en su contexto social. Esto contradice al espíritu de la obra de Vigotsky y de los representantes de la teoría de la actividad.

En un futuro ensayo realizaremos consideraciones más profundas y detalladas de los aspectos metodológicos básicos en la psicología y la posibilidad de clasificarlos para establecer su pertenencia a uno u otro marco teórico-conceptual.

Referencias

Asmolov, A.G. (2000). *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica.* Moscú: Sentido.

Bejterev, V.M. (1923). *Bases generales de la reflexología humana.* Moscú: Pedagogía.

Bennedict, R. (1989). *Patterns of Culture.* Boston: Houghton Miffin.

Cole, M. (1997). *Cultural psychology. A once and future discipline.* New York: Cambridge University Press.

Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.

Davidov, V.V. (2008). *Sesiones de psicología general.* Moscú: Academia.

Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general.* México: De Bolsillo.

Eco, U. (2008a). *Decir casi lo mismo.* México: Lumen.

Eco, U. (2008b). *Tratado sobre la belleza.* México: Lumen.

Elkonin, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas.* Moscú: Pedagogía.

Elkonin, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico en las edades infantiles.* Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva.* Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología.* Moscú: Escuela Superior.

Gippenreiter, Yu.B. (1996). *Introducción a la psicología general.* Moscú: CheRo.

Gómez-Palacios, M. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.* México: Dirección General de Educación Especial (SEP).

González-Rey, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky.* México: Trillas.

Ilienkov, E.V. (2011). *Lógica dialéctica.* Moscú: URSS.

Leontiev, A.N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad.* Moscú: Universidad estatal de Moscú.

Leontiev, A.N. (1982). Palabras introductorias. En: L.S. Vigotsky. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú: Pedagogía: 9-41.

© Editorial EOS

Leontiev, A.N. (1983). *Obras psicológicas escogidas.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Lotman, Yu.M. (1997). *Conversaciones sobre la cultura rusa.* St. Petersburgo: Arte.

Lotman. Yu.M. (2001). *Semio-esfera.* San Petersburgo: Arte.

Luria, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos: un análisis socio-histórico.* Barcelona: Fontanella.

Luria, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje.* México: Visor.

Luria, A.R. (2002). *Escritura y lenguaje.* Estudios neurolinguísticos. Moscú: Academia.

Lurie, S.V. (2003). *Psicología antropológica.* Moscú: Proyecto académico.

Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas.* México: McGraw Hill.

Obukhova, L.F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades.* Moscú: Educación Superior.

Pavlov, I.P. (1950). *XX años de experiencia del estudio objetivo de la actividad nerviosa superior de los animales.* Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora.* México: Trillas.

Solovieva, Yu., Rosas, Y., Quintanar, L. y García, M. (2013). Symbolic representation for introduction of decimal system in Mexican School Children. *International Education Studies,* 6, 10: 102-111.

Talizina, N.F. (1984). *El proceso de asimilación de conocimientos.* Moscú: Universidad estatal de Moscú.

Talizina, N.F. (2001). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático.* México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina, N.F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.* México: Universidad Autónoma de Puebla.

Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana.* Madrid: Katz Editores.

Vigotsky, L.S. (1982a). Significado histórico de la crisis en psicología. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú: Pedagogía: 291-436.

Vigotsky, L.S. (1982b). Acerca de los sistemas psicológicos. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú: Pedagogía: 109-131.

Vigotsky, L.S. (1982c). Prólogo para el libro de A.F. Lazursky "Psicología general y experimental". Acerca de los sistemas psicológicos. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú, Pedagogía: 63-77.

Vigotsky, L.S. (1982d). El método instrumental en psicología. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú: Pedagogía: 103-108.

Vigotsky, L.S. (1982e). La conciencia como problema de la psicología de la conducta. *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú: Pedagogía: 78-98.

Vigotsky, L.S. (1983). *Obras escogidas.* Tomo III. Moscú: Pedagogía.

© Editorial EOS

Vigotsky, L.S. (1993). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas.* Tomo III. Madrid: Visor. 11-46.

Vigotsky, L.S. (1996). Problemas de la psicología infantil. *Obras escogidas.* Tomo IV. Madrid: Visor: 249-412.

Vigotsky, L.S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia.* México: Ediciones Coyoacan.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review,* 20: 158-177.

Watson, J.B. (1925). *Behaviorism.* New York, W.W. Norton & Company, Inc.

Yaroshevsky, M.G. (2007). L.S. *Vigotsky en la búsqueda de una nueva psicología.* Moscú: LKI.

© Editorial EOS

Metodología del estudio psicológico desde el enfoque histórico cultural

11

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

"La ciencia comienza a comprenderse de manera dialéctica, en su dinámica, su evolución, su crecimiento, su desarrollo. Lo primero que debemos hacer es: reconocer la crisis en la ciencia".

(L.S. Vigotsky, 1927)

En este capítulo analizamos un problema metodológico en los estudios psicológicos desde el enfoque histórico cultural. El tema es de interés debido a que en la ciencia psicológica actual existe una fuerte discusión, que no siempre es amistosa, entre los partidarios de la metodología cuantitativa y cualitativa. Los investigadores que utilizan el enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad, normalmente se consideran representantes de la metodología cualitativa, sin embargo, resulta complicado argumentar esta posición en discusiones con los partidarios de los estudios cualitativos fuera de este mismo enfoque.

En primer lugar, es necesario establecer que se trata de una metodología relacionada con el aparato teórico conceptual de la psicología y no de otras disciplinas. No obstante que existe una opinión acerca de la posibilidad de plantear una metodología científica general y que, además, tenga una evolución objetiva propia (Popper, 1983, 2002), nos parece importante defender el punto de vista de que pueden existir metodologías particualres en distintas áreas de conocimiento. Estas metodologías particulares necesariamente deben tener en cuenta el objeto de estudio general y un sistema de conceptos que se utilice dentro de la ciencia. Por ejemplo, el objeto de estudio varia en la geometría y en historia, en la fisiología, en la psicología y en la filología, por lo cual parece exagerado hablar de una única metodología de todas las ciencias que pueda ser reducida a un único método. Lo que es objetivo en fisiología, puede no serlo en filología y viceversa. "Solo alguien no del todo bien informado en las cuestiones

© Editorial EOS

científico metodológicas, puede imaginar que existe un único método para todas las ciencias" (Ivanovsky, 1923).

Consideramos que la idea de una metodología única llega a tal absurdo, que solo los estudios con datos cuantificables, tienen validez científica objetiva. Lo anterior excluye del carácter científico a todos los casos clínicos individuales y fenómenos únicos, que no necesariamente deben ser cuantificables. El mismo problema se observa en otras disciplinas como la filología, la filosofía, la historia y el arte. El análisis estadístico de los datos, sin importar de qué manera y con qué instrumentos se obtuvieron, sustituye al modelo explicativo de la ciencia psicológica.

Ante esta situación, debemos recordar que la mayoría de las grandes aportaciones teóricas, reconocidas como pilares de la ciencia psicológica, no fueron obtenidas a través del análisis estadístico con grandes poblaciones. Recordemos que aquellos autores que se reconocen como clásicos en la psicología, presentaban datos cualitativos de análisis de casos particulares e individuales (Freud, 1992; Piaget, 1977; Luria, 1969, 1973a, 1973b).

Reflexionando acerca del enfoque psicológico histórico cultural, podemos identificar que actualmente coexisten varias formas de interpretar la esencia de la teoría psicológica de L.S. Vigotsky y su continuación en obras posteriores a su muerte en el año 1934. Es frecuente que los seguidores del enfoque histórico cultural se identifiquen como representantes del enfoque cualitativo en la psicología y contrasten su metodología y su visión del mundo a los enfoques del conductismo o de la psicología cognitiva.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que no existe una versión o concepción única del desarrollo desde el enfoque propuesto por L.S. Vigotsky, sino que es posible encontrar ciertas variantes de interpretación de esta concepción. Por ello es que puede ser de utilidad la reflexión acerca de estas variantes interpretativas y las consecuencias metodológicas para los estudios psicológicos. Considerando las aportaciones conceptuales y terminológicas originales de L.S. Vigotsky, es posible identificar coincidencias y diferencias entre la metodología cualitativa y cuantitativa.

En este punto preguntamos: ¿la metodología de los seguidores de Vigotsky es o no es cualitativa o se trata de una "tercera" propuesta?

Sin tratar de dar una respuesta definitiva a esta pregunta, es importante tratar de concientizar ambas alternativas y argumentar a favor y en contra, considerando los planteamientos básicos del enfoque introducido por L.S. Vigotsky.

Inicialmente analizaremos la esencia del novedoso enfoque de Vigotsky sobre el panorama de su descripción de la crisis que existía en la ciencia

© Editorial EOS

psicológica en sus tiempos, que consistía en la coexistencia de "dos psicologías" distintas. Posteriormente, seguiremos las líneas del desarrollo de estas "dos psicologías" hasta el momento actual. Veremos de qué manera intentan superar esta crisis los seguidores del enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad de A.N. Leontiev y la metodología que se basa en ella. Al mismo tiempo, mencionaremos a una versión alternativa del seguimiento del mismo enfoque, relacionada con una interpretación que puede acercarse más a la antropología social, a pesar de que se desarrolla en trabajos realizados por psicólogos. Finalmente, señalaremos las diferencias esenciales que surgen a partir de estas dos versiones del enfoque histórico cultural. Uno de estos enfoques puede ser reconocido en los trabajos de los seguidores de L.S. Vigotsky que se han identificado con la teoría psicológica de la actividad, mientras que el segundo no tiene ninguna relación con esta teoría y probablemente se encuentra en oposición teórico-metodológica con esta teoría. A pesar de que las diferencias entre las dos versiones pueden ser comprendidas solo como diferencias teóricas, consideramos que se trata de diferencias metodológicas relacionadas con el objeto de estudio y los métodos concretos, así como implicaciones prácticas en el plano educativo.

Las diversas psicologías según Vigotsky y los enfoques cualitativo y cuantitativo

En la época histórica en la que Vigotsky vivió y trabajó, la psicología estaba luchando por su estatus independiente como ciencia, es decir, se buscaba el objeto de estudio, un nivel de análisis propiamente psicológico con métodos objetivos. En su famoso texto, "La crisis en la ciencia psicológica", escrita en 1927, pero publicada hasta el año 1982, dentro de las *Obras escogidas*, Vigotsky anuncia que, a pesar de que la psicología ya fue declarada como una ciencia independiente, esta no puede ser considerada como una ciencia unitaria, debido a que es posible observar una variedad de objetos de estudio, conceptos y formas de obtención y análisis de los resultados en los estudios y experimentos (Vigotsky, 1982). En este texto el autor escribe que es posible hablar, por lo menos, de tres psicologías distintas sin puntos en común, como el "psicoanálisis, el conductismo y la psicología subjetiva, que operan no solo con conceptos diferentes, sino también con distintos hechos" (Vigotsky, 1982, pág. 199).

A la pregunta acerca del objeto general de estudio de la psicología, encontramos 3 respuestas: 1) fenómenos psíquicos, entendidos como procesos internos de la conciencia individual, 2) la conducta y 3) el inconsciente (Vigotsky, 1982). Estos tres objetos de estudio implican necesariamente diversos métodos para su estudio y distintas formas de análisis y presentación de resultados. En la tabla 1 resumimos el análisis crítico de Vigotsky acerca de

© Editorial EOS

estas tres psicologías: psicología de la conciencia, psicoanálisis y conductismo. Debemos recordar que los tres enfoques actualmente coexisten, solo que los fenómenos de la conciencia se dividen en memoria, atención, percepción y pensamiento, en forma de "procesos cognitivos" (Velichkovsky, 1982). La diferencia principal entre la psicología de la conciencia y la psicología cognitiva, consiste en que la psicología cognitiva retoma el método conductual para la medición y el registro de los datos. Sin duda alguna, la expresión de los resultados es de tipo numérico en la mayoría de los casos.

Vigotsky mismo no está de acuerdo con ninguna de las psicologías que identifica y su máxima motivación es proponer una ciencia psicológica nueva que tenga su propio objeto, nivel de análisis y método. Vigotsky (1982) opina que no es posible que la psicología estudie el mismo objeto que la fisiología o que este objeto se reduzca a una conciencia interna del ser humano. Esto significa que Vigotsky rechaza a la "conciencia interna" como único objeto de estudio psicológico. Por su parte, Pavlov señaló, en relación a este problema, que, "... no niego a la psicología como un conocimiento del mundo interno del ser humano" (Pavlov, 1950, pág. 125). Queremos subrayar que incluso ahora, en muchos estudios en las neurociencias, justo este objeto se precisa como su objeto de estudio. Pero la afirmación de Pavlov implica que el estudio de esta conciencia interna no es accesible por los métodos fisiológicos, o de las neurociencias actuales.

Tabla 1. Las tres psicologías presentadas en el texto "Sentido histórico de la crisis en la psicología" de Vigotsky.

Objeto de análisis	Unidad de análisis	Nivel de los datos y fenómenos	Método	Presentación de los datos
Conciencia	Fenómenos de conciencia (memoria, percepción, etc.)	Interno, subjetivo.	Introspección	Descripción literaria, subjetiva con frecuencia.
Inconsciencia	Fenómenos de inconsciencia, no accesibles para el sujeto.	Interno, subjetivo	Análisis de asociaciones en la entrevista y en los sueños.	Descripción literaria con base en conceptos propios del enfoque.
Conducta	Reacciones motoras.	Fisiológico	Registro y medición.	Datos numéricos con referencias fisiológicas.

Elaboración propia

© Editorial EOS

Podemos establecer que Vigotsky, al rechazar a la "conciencia" como objeto de estudio, no retoma a ninguna de las otras dos alternativas: inconsciente o conducta. Pareciera ser que, para un marxista, el objeto de estudio debería ser algo objetivo como la conducta, y así fue para algunos psicólogos contemporáneos de Vigotsky en Rusia (Kornilov, 1922). Para Vigotsky y sus seguidores, la conducta no puede ser un objeto de estudio para la psicología. Esto se relaciona con el hecho de que los métodos del conductismo, la medición de la reacción, no permiten estudiar los rasgos cualitativos de la conducta en la vida humana, es decir, que reduce la conducta a las reacciones motoras objetivamente observables. Todo lo que el marxismo estableció como rasgos esenciales del ser humano, tales como el trabajo, la producción de herramientas y la posibilidad de llegar a la autoconciencia reflexiva (Ilienkov, 2009), se pierde en el enfoque conductual.

Para Vigotsky, así como para los autores de este texto, el método objetivo puede ser reducido a su versión conductista positivista, es decir, no se puede limitar a la medición de la reacción que percibe el observador externo que planea y dirige el experimento. El método objetivo no necesariamente se debe reducir a la "medición" y consecuentemente a la "cuantificación" de los parámetros observables. La objetividad puede implicar la participación real del experimentador en el proceso que estudia, la existencia de parámetros o criterios que pueden ser cualitativos o cuantitativos y la posibilidad de realizar generalizaciones aplicables, tanto a casos individuales, como a poblaciones.

Pudiera parecer incomprensible el hecho de que Vigotsky insiste en la necesidad de crear una psicología nueva como ciencia única. Citemos las palabras del autor al respecto: "Finalmente, la elección propia de los hechos elegidos para el estudio conceptual, también requiere, obviamente, el análisis de los conceptos. Si los conceptos, como ciertos instrumentos, fueran aplicables solo a ciertos hechos de experiencia, la ciencia misma no sería necesaria. Una gran cantidad de burócratas registradores podría registrar todo lo que hay en el universo y distribuirlo en diversas tablas, tarjetas y gráficas. Sin embargo, el conocimiento científico se diferencia de un registro de datos por el hecho de poseer el acto de elección de un concepto preciso, es decir, por poseer el hecho y el análisis del concepto" (Vigotsky, 1982, pág. 316). Más adelante continúa: "Cada palabra ya es una teoría; el hecho de denominar al objeto es aplicar un concepto a este objeto" (*ibid.*).

En relación con ello, debemos señalar que la psicología no solo no ha logrado crear un aparato conceptual único, sino que ahora estudia los hechos más diversos. El uso conceptual inapropiado y el uso no deliberado de diversos niveles de análisis, sin preocuparse por las consecuencias, es un hecho cotidiano. Sin embargo, de acuerdo a Vigotsky, el uso de un

© Editorial EOS

término solo es válido si se hace referencia a todo un sistema conceptual, dentro del cual se utiliza. "El significado de un término es importante en el sistema de concepciones" (Vigotsky, 1982, pág. 362).

La discusión actual en la psicología, de manera consciente o inconsciente para sus representantes, se establece curiosamente, no entre los paradigmas propios de la psicología, sino entre los "enfoques" cuantitativos y cualitativos, lo cual no coincide totalmente con la contraposición entre las teorías que Vigotsky consideraba en su tiempo. Es curioso que exista el interés de contraponer las metodologías cuantitativa y cualitativa en la psicología, sin intentar primero contrastar los sistemas de conceptos utilizados.

Así, la denominada metodología *cualitativa* en los estudios postmodernos, corresponde con la propuesta de rechazo de la medición de Vigotsky y sus seguidores, pero al mismo tiempo rechaza la posibilidad de generalizar y utilizar para algún fin los datos de los estudios psicológicos, lo cual es ajeno al enfoque psicológico de Vigotsky. Actualmente, la metodología *cualitativa* insiste en la imposibilidad de generalizar los datos obtenidos a partir de las observaciones, debido a que casi cada objeto de estudio representa un caso "único" (Yin, 2003). La utilización de los datos obtenidos en la práctica es de dudoso aspecto, debido a que los autores solo pretenden "conocer" e "interpretar" los datos de las observaciones o de los estudios (Yurevich, 2006).

Es posible comparar los enfoques *cuantitativo* y *cualitativo* y el que surge de la obra de Vigotsky. Todos estos enfoques deben considerarse como actuales en la investigación psicológica. Proponemos una comparación de acuerdo al objeto de estudio, el nivel de análisis, los métodos que utilizan, el nivel teórico interpretativo y las posibilidades de generalización y aplicación de los resultados de las investigaciones psicológicas. Recordemos que solo analizamos los enfoques psicológicos, a pesar de que el enfoque denominado *cualitativo* se acerca esencialmente a los estudios antropológicos y sociológicos.

En la tabla 2 se muestra una posible comparación de estos enfoques de acuerdo con el objeto de estudio, los métodos utilizados y la posibilidad para generalizar los datos obtenidos, así como el papel del investigador. Incluimos los aspectos de la generalización, debido a que actualmente existe una fuerte discusión acerca de la posibilidad de generalizar los datos de los estudios. En relación con el rol del investigador, podemos comentar que en todos los estudios del enfoque cualitativo se reconoce el papel fundamental del investigador, dende se habla del investigador participante, quien convive y comparte las experiencias con los sujetos de sus investigaciones o reflexiona acerca de ellos (Riker, 1995; Yurevich, 2001; Stefanenko, 2008).

© Editorial EOS

Si consideramos los datos de la tabla 2, podemos caracterizar al *enfoque cuantitativo* como el estudio psicológico en el cual el observador nunca es un participante, nunca puede influir sobre el "destino" del experimento. Intenta obtener datos puros y libres de cualquier tipo de efectos sociales, culturales o interactivos que procedan de parte del experimentador. Los parámetros que analiza deben ser cuantificables, de otro modo no serían confiables (Ermolayev-Tomin, 2013). El método que se utiliza frecuentemente es un método experimental, ante lo cual los sujetos deben encontrarse en condiciones específicas, ante las cuales los sujetos puedan reaccionar de una u otra manera o producir diversas reacciones: motoras, reflejas o psicofisiológicas.

Tabla 2. Comparación de los enfoques "cuantitativo", "cualitativo" y de L.S. Vigotsky.

Objeto de estudio	Rol del investigador	Generalización de los datos	Método	Presentación de los datos
Procesos cognitivos (funciones)	Se plantea el rol ajeno, no interventivo, durante la realización del estudio. No existe relación entre el experimentador y los datos del experimento.	Los datos pueden generalizarse de acuerdo a criterios estadísticos.	Registro y medición.	Datos numéricos con referencia a la fisiología.
Significados (experiencia interna)	El investigador provoca las experiencias y participa en ellas. El investigador no puede ser llamado experimentador.	Lo datos no se pueden generalizar, solo son útiles para casos únicos. Son válidos por el hecho de compartir experiencias.	Interpretación de los datos (hermenéutica, análisis del discurso).	Descripción literaria con base en conceptos propios y de las experiencias previas relacionadas.
Ambos: Se estudia el desarrollo de la conducta y de su significado dentro de la actividad cultural humana.	El investigador es la causa y el promotor del proceso formativo (interventivo).	Los datos pueden, y deben generalizarse, porque las condiciones generales (conceptuales) del proceso formativo pueden repetirse, incluso mejorarse en cada ocasión.	Genético experimental o formación del proceso, rehabilitación o desarrollo.	Descripción conceptual de acuerdo a los términos del enfoque histórico cultural. Descripción literaria y datos numéricos para ciertos fenómenos observables.

Elaboración propia

© Editorial EOS

El nivel de análisis puede ser psicológico o fisiológico, o la combinación de ambos. Ante una explicación de los datos obtenidos, frecuentemente se utiliza el nivel más "orgánico" o más directamente relacionado con el sistema nervioso, como nivel explicativo de los datos obtenidos. Sin embargo, esto no sucede en todos los casos. Las concepciones psicológicas que generalmente utiliza esta metodología, son el conductismo y la psicología cognitiva.

La generalización de los datos que se obtienen, depende únicamente de los criterios estadísticos, es decir, solo se pueden generalizar los datos representativos en términos matemáticos. La posibilidad de generalización, relacionada con los constructos teóricos propiamente psicológicos, prácticamente se descartan, por lo que los autores frecuentemente escriben que sus datos no pueden ser generalizados debido al tamaño de la muestra utilizada en el estudio. Las comparaciones entre sujetos o poblaciones pueden y deben ser realizados, pero solo de acuerdo a los parámetros estadísticos. La posibilidad de uso práctico de estos datos, con frecuencia, depende del nivel de generalización y del nivel de significancia estadística que resulte del fenómeno observado en toda la población, a partir de lo cual se pretenden establecer, por ejemplo, normas de edades en los estudios psicométricos y neuropsicológicos de corte cognitivo.

Los representantes del *enfoque cualitativo* suelen criticar seriamente todos estos postulados de los representantes del *enfoque cuantitativo*. En contraste con este último se establece, "de entrada", la participación del experimentador en el estudio psicológico o sociológico (Lurie, 2003). Este es un "observador participante" que modifica, a través de su propia participación, las condiciones del experimento. Debemos señalar que en muchas ocasiones esta modificación solamente se postula, pero no se analiza y no se toma en cuenta para la interpretación de sus resultados. Con frecuencia el objeto de estudio es un "significado" que ya existe en cierta población o en ciertos participantes elegidos para el análisis. Estos significados se postulan como ya "internalizados" por parte de estos participantes, es decir, en ningún momento se espera que haya un cambio o modificación de estos significados a través del tiempo o a partir de la intervención del observador participante.

En la terminología de los representantes de la teoría de la actividad, serían fenómenos o significados (sentidos) cristalizados o estáticos (Leontiev, 1975; Galperin, 1998). Las posibilidades de su desarrollo, transformación, modificaciones personales o educativas, etc., normalmente no se incluyen en este tipo de enfoque. La dinámica misma del cambio de los significados a través del tiempo o ciertos efectos externos, no se incluye en este análisis.

El observador participante finalmente no modifica nada, solo participa, registra e interpreta a su manera los datos de sus observaciones. Los datos

© Editorial EOS

obtenidos en un estudio nunca se pueden generalizar, todos los estudios son "casos únicos", con datos intransferibles a otras situaciones o casos, aunque sean casos semejantes. Es complicado juzgar acerca del uso práctico de estos resultados, justo por el hecho de que no son generalizables y son únicos. Los métodos que se utilizan son entrevistas libres o semiestructuradas según los ejes temáticos, grabaciones y filmaciones, diarios de campo y notas del observador. Los datos no se analizan estadísticamente, por lo cual aparentemente no pueden ser generalizados. Se realiza un análisis por categorías, las cuales pretenden explicar o resumir todo el trabajo de campo. El nivel de explicación puede ser lógico o hasta literario, pero en muchos estudios es psicológico, relacionado con las concepciones psicoanalíticas, humanistas, estructuralistas o algunas teorías psicológicas específicas, como la del desarrollo ontogenético de Jean Piaget.

Metodología de los estudios psicológicos

Con el término "metodología", referido a la psicología, comprendemos las posibildiades de realización del estudio psicológico, junto con las formas viables para el análisis e interpretación de los datos obtenidos. A pesar de que es conocido el punto de vista de que puede existir una metodología única que se eleva por encima de todas las ciencias (Popper, 1992), también es posible rechazar esta afirmación y defender una relación necesaria entre la metodología y el objeto de estudio elegido. Como ejemplo de una opinión contraria, podemos citar a Gadamer (2012), quien afirma que buscar un único objeto de estudio en una ciencia, puede equivaler a buscar un "círculo cuadrado". Así, en nuestra opinión, no puede existir, por separado, una metodología *cualitiva* o *cuantitativa,* a la cual es preciso seguir, sino que esta tiene que ver, primordialmente, con el objeto de estudio, el método elegido y la necesidad de argumentar los resultados.

La metodología no se puede considerar fuera del aparato teórico conceptual de la misma ciencia, por lo que normalmente se habla del aparato teórico-metodológico. El aparato teórico incluye, normalmente, un sistema jerárquico de diversos conceptos y niveles, en los cuales estos pueden ser analizados. Este sistema permite elegir a un objeto para el estudio psicológico. Al objeto determinado le debe corresponder un método psicológico concreto que sirve para interactuar con dicho objeto de manera particular. Dicha interacción debe corresponder a un objetivo, previamente establecido en el estudio que plantea el investigador. El objetivo se puede relacionar con la demostración o rechazo de una hipótesis previa, sin embargo, no es posible afirmar que la hipótesis es un requisito forzoso de todos los tipos de estudios psicológicos, a pesar de que esto se afirma en las posiciones de los autores de la metodología científica general (Popper, 1992). En los casos de

© Editorial EOS

estudios individuales o de tipo exploratorio, la hipótesis no se puede precisar desde el inicio. Sin embargo, los objetivos de los estudios de exploración o de precisión de algún fenómeno psicológico, deben estar presentes.

Finalmente, los resultados se analizan o interpretan de una forma particular. Una forma puede ser el análisis estadístico de los datos, pero de ninguna manera puede ser la única posibilidad. Otra posibilidad puede ser una forma de interpretar o generalizar los datos obtenidos o declarar ciertas conclusiones o proposiciones. Es importante que haya una relación directa entre el objeto de estudio, el método utilizado y las conclusiones a las que se llega en el estudio psicológico. Es frecuente observar que, por ejemplo, en los trabajos psicológicos se estudia la cognición, pero se hacen conclusiones acerca de la personalidad, o viceversa. Otro ejemplo de esta situación es cuando se estudia el comportamiento de las redes neuronales en las neurociencias cognitivas, con conclusiones respecto a la conciencia del ser humano. Sin duda alguna, los datos no se pueden generalizar cuando las conclusiones no se encuentran en el mismo nivel de análisis que el objeto de estudio elegido inicialmente.

La elección del objeto de estudio necesariamente se relaciona con el sistema de conceptos teóricos del enfoque. En psicología se pueden citar diversos paradigmas que difieren por el objeto de estudio, por los métodos y por la unidad de análisis (Kornilova y Smirnov, 2013). Es importante notar que en cada paradigma psicológico se identifica, de manera consciente o inconsciente para el autor, un objeto general de estudio. En otras palabras, es preciso diferenciar el objeto general de estudio en la ciencia dada y los objetos particulares en la multitud de estudios psicológicos desde este paradigma. Estas diferencias se reflejan necesariamente en la diversidad de métodos que utilizan los autores. Por ejemplo, en psicología es posible hablar de grandes paradigmas como la psicología cognitiva, el psicoanálisis, el conductismo y psicología histórico cultural. Estos paradigmas se diferencian respecto al objeto general de estudio, el método general que se propone, el análisis y la presentación de datos y el nivel explicativo o de argumentación que se propone respecto a los datos abordados (tabla 3). Además, es posible agregar la forma de análisis e interpretación de resultados, así como la forma de su presentación (numérica, verbal literaria, ilustrativa, etc.).

Ninguno de estos paradigmas puede denominarse como *aproximación cuantitativa* de manera absoluta, probablemente con excepción del conductismo que propone medición y registro como métodos casi únicos (Watson, 1913; Bandura, 1997), a pesar de que existen opiniones de que en la psicología el único método válido solo puede ser el análisis estadístico (Ermolayev-Tomin, 2013).

© Editorial EOS

Pero entonces, ¿a qué se refiere cuando se habla de estudios cuantitativos o cualitativos en psicología, si no todos los autores son representantes del conductismo? Es importante notar que, frecuentemente las contraposiciones son tajantes, sin profundizar en el significado preciso de estos términos dentro de los límites de la ciencia psicológica. Pero queremos enfatizar que incluso si se amplían los límites de la psicología para fundirse con la sociología por un lado y con la fisiología por el otro, tampoco es precisa dicha contraposición drástica, como partidarios de la metodología cualitativa o cuantitativa, que no pueden compartir esfuerzos para unificar estudios psicológicos. La aspiración de Vigotsky (1982) por una ciencia psicológica única quedó sin resolución.

Pareciera ser que solo se trata de la forma de análisis de los datos y de presentar los resultados en forma numérica o en forma literaria. Incluso algunas revistas rechazan trabajos psicológicos si estos carecen de análisis estadístico y de datos numéricos.

Sin embargo, es probable que la forma de análisis, de presentación y de mostrar datos, no sea lo que separa a los paradigmas psicológicos. Las diferencias esenciales no son estas, sino las relaciones que se establecen entre el objeto de estudio, el método utilizado y las conclusiones a las que se llega.

En los estudios del enfoque cognitivo, frecuentemente se altera la correlación entre el objeto elegido, el método de análisis y la interpretación de los resultados. Por ejemplo, se puede elegir a la conciencia como objeto de estudio, que es un concepto psicológico. Como método se utiliza el registro de cierta manifestación de la actividad eléctrica cerebral y se obtienen ciertos datos experimentales numéricamente presentados. La conclusión se hace en términos psicológicos respecto a la concienca humana. La crítica a este tipo de estudios por parte de los representantes del enfoque histórico cultural podría ser: ¿por qué no realizar conclusiones a partir del método y de los resultados en el mismo nivel, es decir, en relación con la actividad eléctrica cerebral que fue estudiada? Desde el punto de vista metodológico, justo lo que no queda claro es cómo los autores pasan de la actividad eléctrica cerebral a la conciencia sin ninguna explicación teórica, ni a través de la mediación con algunos procesos del nivel intermedio que puedan señalar cuál es la relación entre la actividad eléctrica y la conciencia. Desde nuestro punto de vista, la falta de comprensión entre un enfoque y otro, entre un paradigma y otro. No es la forma de analizar ni de presentar los datos (que puede ser tanto cuantitativa como cualitativa), sino la forma de interpretación y conclusión que se hace, considerando el objeto de estudio, el método y la argumentación de los resultados.

© Editorial EOS

Tabla 3. Paradigmas en la ciencia psicológica

Objeto de estudio	Método general	Presentación de los datos	Nivel de argumentación
Las funciones cognitivas, como elementos de la conciencia que tiene origen cerebral.	Medición	Cuantificación	Neurofisiología Estadística Estructura de las funciones
La conducta, como relación con el medio del animal o del ser humano.	Medición	Cuantificación	Neurofisiología Estadística
La personalidad, los significados internos como algo dado por la cultura particular.	Entrevista individual o grupal.	Descripción literaria/ conceptual.	Conceptos basados en la tradición psicoanalítica.
La actividad en el desarrollo, como proceso de origen histórico cultural y activo en su esencia.	Experimento formativo.	Cuantificación y/o descripción conceptual.	Conceptos propios de la teoría de la actividad.

Elaboración propia

La tabla 3 muestra la comparación de los paradigmas que existen en psicología, de acuerdo a los parámetros establecidos, donde se puede identificar la mayor o menor cercanía entre ellos. Con la metodología cuantitativa y el esquema positivista se relacionan más el conductismo y la psicología cognitiva, mientras que el estudio sistémico de la personalidad, basado en el psicoanálisis, sin duda alguna se acerca a la metodología cualitativa. En el caso de la teoría de la actividad, pareciera ser que ninguna de estas cualidades "cualitativo" o "cuantitativo" puede expresar de manera completa lo que pretende dicha aproximación. Nos parece interesante proponer un término particular como *metodología formativa* para los estudios psicológicos.

Mostraremos más adelante de qué manera estos elementos del aparato teórico-metodológico se utilizan desde el enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad.

© Editorial EOS

El enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad

El enfoque histórico cultural surge como consecuencia de antecedentes históricos y epistemológicos generales. Uno de ellos es el surgimiento, en las últimas décadas del siglo XIX, de la psicología como ciencia independiente con la apertura de los primeros laboratorios psicológicos independientes en Alemania y en Rusia (Zhdan, 1990). Otro antecedente fundamental, sin lugar a dudas, es el marxismo histórico que ha permitido el uso del método dialéctico para el análisis de los fenómenos materiales y sociales. La revolución socialista de octubre en Rusia debe ser considerada también como un antecedente que posibilitó la aparición del enfoque histórico cultural en la psicología.

La aproximación psicológica novedosa surgió como respuesta a una pregunta que se establece en la obra de L.S. Vigotsky: ¿cuál es la diferencia cualitativa esencial entre la vida psíquica de los animales y del ser humano? y ¿de qué manera esta diferencia puede ser estudiada?

Para responder a estas preguntas, Vigotsky (1983) introduce conceptos teóricos novedosos, como "funciones psicológicas superiores". Este lo introdujo para estudiar los fenómenos psicológicos específicamente humanos y establecer sus diferencias esenciales, en comparación con los fenómenos psicológicos observables en los animales.

La primera diferencia esencial que Vigotsky encuentra es que los procesos humanos se encuentran en un estado de desarrollo dialéctico, que no son dados por la naturaleza, que no son estáticos durante la vida y que no sufren solo cambios cuantitativos que puedan ser medidos. El proceso de desarrollo realmente se convierte en uno de los objetos generales del estudio psicológico.

Debido a que el objeto de estudio en la obra de Vigotsky es el desarrollo psicológico, era importante señalar algún tipo de criterio cualitativo psicológico nuevo, a partir del cual sería posible organizar el estudio de las funciones psicológicas superiores que caracterizan al ser humano y lo diferencia de la psique de los animales. Vigotsky estableció que el uso de signos y símbolos, la mediatización, es el criterio que permite, de manera objetiva, estudiar este proceso. La base filosófica de esta propuesta sin duda alguna es el materialismo dialéctico introducido por Marx (Ilienkov, 2011). La diferencia principal es que el ser humano produce herramientas, con cuya ayuda transforma a la naturaleza. Este criterio es un dato cualitativo, pero al mismo tiempo puede ser generalizado y es objetivo. Vigotsky, siguiendo a Marx, establece que la psicología no puede seguir criterios

© Editorial EOS

filosóficos, sino que necesita criterios propios. Como criterio del desarrollo cultural Vigotsky propone los signos y los símbolos, que primero son externos y luego se interiorizan. Estas son las diferencias fundamentales en relación con la interpretación del término interiorización en el enfoque de Vigotsky y el enfoque cualitativo moderno (Gadamer, 2012). Los significados, desde el enfoque de Vigotsky, no son cristalizados ni internalizados de antemano, sino que se introducen desde el plano externo en las primeras etapas del desarrollo psicológico.

De esta manera, se descubre que el origen del desarrollo psicológico humano, a diferencia de los animales, es histórico cultural. ¿A qué se refiere el concepto *origen histórico cultural* y qué implica su conocimiento para el psicólogo?, ¿es la única posibilidad de interpretar este concepto?

De acuerdo a Vigotsky, el desarrollo, desde el punto de vista psicológico y contrapuesto al desarrollo biológico, debe ser comprendido como la adquisición de la experiencia histórico cultural del género humano y no heredado o biológico. Este es el contenido real del desarrollo psicológico y es evidente que este no puede ser reducido a otros niveles, por ejemplo, a la maduración del sistema nervioso. Lo anterior implica reconocer que el desarrollo psicológico solo se puede llevar a cabo a través de la interacción con la cultura humana y no de otra forma.

D.B. Elkonin (1989) denominó a esta aceptación como "una revolución en la psicología" y Asmolov (2000) como la "psicología no clásica", debido a que esta se contrapone a las posiciones tradicionales clásicas de la psicología, de acuerdo a las cuales el desarrollo se estudia como simple maduración. Podemos ver de inmediato que el término "histórico cultural" en este enfoque y en la antropología social no coinciden. En el caso de la interpretación antropológica, se refiere a un contexto social de la vida que incluye un conjunto dado de creencias, ritos, actuaciones y una visión determinada del mundo. Dichos aspectos se comprenden como algo dado, con lo cual el sujeto mismo no tiene nada que hacer, por ejemplo, no los puede criticar, conceptualizar, transformar o modificar conscientemente. Sin duda alguna, se trata de una antropología no dialéctica y no marxista (Ilienkov, 2011). Podemos agregar que tampoco es psicológica, debido a que solo considera algo dado en el medio social, sin considerar de qué manera el ser humano (niño) adquiere este medio social y cuáles son las etapas de esta adquisición.

Podemos decir que este enfoque encuentra sus raíces en la psicología comprensiva o la psicología de los pueblos (Vigotsky, 1982, Dilthei, 2004). El objeto de estudio, en este caso, no es un sujeto psicológico, sino un sujeto social, sometido a ciertas circunstancias que son dadas y no

© Editorial EOS

pueden ser superadas. El investigador se comprende como un participante, pero no modificante de los procesos sociales ni del objeto mismo de estudio. En otras palabras, el sujeto de estudio no influye sobre el proceso de su propio desarrollo ni en el desarrollo de los demás. Se estudia algo dado y esto puede ser plenamente válido desde el punto de vista de las ciencias sociales, pero no de los estudios psicológicos.

En la tabla 4 consideramos las diferencias entre el objeto de estudio desde de la psicología y de las ciencias sociales (sociología y antropología).

La cultura humana conforma una esfera que rodea al ser humano desde su nacimiento (Lotman, 2001). Para la vida del ser humano esta esfera juega un papel determinante; el niño se apropia de lo sistemas de signos y de símbolos, los cuales, además, cambian en el transcurso de la historia (Eco, 2008b). Contrastando los fenómenos biológicos con los fenómenos culturales, Lotman (2001) escribe que en la biología el desarrollo evolutivo se relaciona con la desaparición de las especies por selección natural. Por el contrario, en la historia del arte, las obras de épocas lejanas continúan con vida de manera activa como factores vivos; trabaja todo el corte de la cultura y no solo su último plano. Los objetos de arte pueden ser considerados como objetos independientes del estudio científico (Gadamer, 2012). Además, la reconstrucción histórica de la vida del autor puede aportar para la comprensión de los aspectos linguísticos y estilísticos de las obras literarias (Vargas-Llosa, 2006). Los conceptos acerca de las enfermedades psíquicas en la sociedad humana no permanecen estáticas, sino que se modifican con el cambio de las relaciones sociales (Foucault, 2016). El análisis de obras de arte, del estilo lingüístico, de las relaciones entre el autor, sus personajes y los efectos sobre el lector, han sido aportaciones esenciales de la semiótica y del enfoque histórico cultural (Vigotsky, 1987; Eco, 2005, 2008a, 2008b; Bajtin, 2009).

Tabla 4. Objeto de estudio en la psicología y en las ciencias sociales.

	Objeto de estudio	**Método**
Psicología	Procesos del desarrollo, actividades culturales desde el punto de vista del sujeto psicológico.	Observación, entrevista, evaluación, rehabilitación, formación, organización de convivencia y proceso de enseñanza.
Ciencias sociales	Fenómenos sociales y culturales y la percepción de estas por parte del sujeto (significados).	Observación, entrevista, análisis de objetos de cultura (mitos, rituales, costumbres, literatura, expresiones orales o discurso).

Elaboración propia

© Editorial EOS

Vigotsky inicialmente denominó a su enfoque como *psicología instrumental* (Yaroshevsky, 2007). Con el término *instrumento,* Vigotsky comprende a un objeto, signo o símbolo externo o interno, el cual se integra a un proceso psicológico, modificando tanto su resultado, como su efecto en el sujeto que lo utiliza. Vigotsky y sus colaboradores realizaron estudios psicológicos, en los cuales lograron mostrar cómo la inclusión de un signo (instrumento psicológico) modifica el tipo de respuesta del niño a las preguntas del experimentador, elevando su eficiencia. Por ejemplo, en los experimentos relacionados con el proceso de atención, se les pedía a los niños que contestaran todo lo que quisieran a las preguntas del adulto, pero que no utilizaran solo las palabras "sí", "no", "blanco" o "negro". Para los niños pequeños se trata de una tarea bastante compleja y sus resultados fueron bajos. La inclusión del medio externo – tarjetas blancas y negras y tarjetas con los símbolos "si" y "no", modificó radicalmente el éxito de los niños, mejorando significativamente sus respuestas (Vigotsky, 1995).

Podemos afirmar que se trata de una modificación precisamente cultural (inclusión del medio cultural) y no de tipo biológico ni social, debido a que las condiciones biológicas y sociales de la vida de los niños no se han cambiado. Este tipo de transformación a través de la inclusión de los medios culturales, es esencial para el desarrollo cognitivo del niño en la obra de Vigotsky. El psicólogo, en este caso, debe estudiar cómo se da este proceso de transformación psicológica, qué etapas tiene, cómo se da esta interacción cultural y cómo se puede favorecer a este proceso (o qué lo altera y lo perjudica).

En la siguiente cita vemos la asombrosa semejanza de la interpretación de la cultura en la psicología histórico cultural y en la semiótica moderna: "El mundo externo en el que vive el niño se somete a la semiotización y se divide entre los objetos en sí mismos y los objetos que representan algo más que ellos" (Lotman, 2001 pág. 259). El niño interactúa con ambos tipos de objeto desde su nacimiento, pero los objetos del segundo tipo, los "semiotizados", son esenciales para su desarrollo cognitivo, debido a que este requiere de la interacción con abstracciones o modelos de objetos y no con los objetos como tales. Acerca de los instrumentos psicológicos L.S. Vigotsky (1982) escribió que, durante el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejos de relaciones psicológicas, sin las cuales la actividad laboral y toda la vida social no hubieran sido posibles. Estos medios de relaciones psicológicas, de acuerdo a su naturaleza, son los signos, es decir, son estímulos creados artificialmente, cuyo papel es influir sobre el comportamiento y formar nuevas relaciones convencionales en el cerebro del hombre. La significación es un principio nuevo para la regulación del comportamiento.

© Editorial EOS

Los instrumentos o signos psicológicos pueden ser externos (objetos, imágenes, herramientas, palabras externas, obras musicales, etc.) o internos (los mismos objetos, pero utilizados como una imagen interna o mental). El niño inicialmente interactúa con los signos psicológicos externos y se regula a través de ellos. Más tarde, durante la etapa escolar, el niño adquiere la posibilidad de dirigirse con su propio lenguaje interno y con otros signos psicológicos internos (imágenes, ideas, sentimientos).

Vigotsky (1995) consideró al *proceso de interiorización como el paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual*. Escribió que "Cada función psicológica, durante el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos, inicialmente en el social, después psíquico, interno; inicialmente, entre las personas, como categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica" (Vigotsky, 1983, pág. 45).

En relación con lo anterior, Leontiev (1975) escribió: "Como se sabe, la interiorización es el paso, en cuyo resultado, los procesos externos con los objetos externos se convierten en los procesos internos con los objetos internos que transcurren al plano interno, en el plano de la consciencia" (pág. 145). Podemos decir que el principio teórico de la interiorización también se puede aceptar como un principio metodológico, debido a que esta se puede considerar como una vía para la formación cognitiva del niño. Podemos y debemos decir que el proceso de interiorización gradual puede conformar un objeto importante de estudios psicológicos (Galperin, 1989; Iliasov y Liaudis, 1981).

De esta manera, el desarrollo se convierte en el objeto de estudio y la actividad es la forma de analizarlo. En el proceso de desarrollo se observan las transformaciones cualitativas de la misma personalidad del niño, pero surge sobre la base de su propia actividad activa y su propia relación activa con el medio (Bozhovich, 1976). Se puede concluir que, a partir de esta consideración, sin esta forma activa de la relación con el medio, en la vida psíquica del niño no surgen estas "transformaciones cualitativas". El propósito del psicólogo es, de esta forma, estudiar las condiciones, en las que surgen las tranformaciones cualitativas y garantizar su aparición en la actividad del niño, anticipándose a los momentos decisivos.

Desde la teoría de la actividad, las actividades compartidas con el adulto no son un fondo, sino la esencia o la fuente de esta adquisición. A este respecto, Elkonin (1989) señaló que "La idea principal de L.S. Vigotsky, y no vale la pena alejarse de ella, es la idea de que todos los procesos psicológicos, toda la actividad psicológica, se le da al niño en una forma particular y que todo el desarrollo psicológico no se puede dar solo en forma de adquisición" (pág. 469).

© Editorial EOS

Durante su desarrollo cognitivo, el niño debe adquirir y dominar modos de acciones particulares con los objetos externos e internos (conceptos). Para garantizar lo anterior, a veces son necesarios años de trabajo teórico y experimental para crear las actividades pertinentes (Talizina, 2009). Dichas actividades consideran la necesidad de inclusión del objeto, en el inicio de la actividad, como resultado futuro que se espera al final de la actividad. Lo anterior significa que el niño, en cierta etapa de su desarrollo, debe ser consciente de su propio desarrollo cognitivo y de sus necesidades. Esta etapa del desarrollo es la etapa escolar, es decir, la etapa de aprendizaje escolar dirigido. Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotsky (1982) escribió que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje aún no han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. El concepto de actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido fue desarrollado en los trabajos de los seguidores de Vigotsky (Davidov, 1996, 2000; Galperin, 2000; Talizina, 2000, 2009).

La adquisición de conceptos generales garantiza también la aparición de formas de actividad cada vez más independientes, entre otras, el aprendizaje. Este aprendizaje independiente le permite al adolescente rebasar la situación social de la escuela para integrarse con sus coetáneos en actividades cada vez más creativas, independientes e individualizadas. Es importante señalar que el diseño y la aplicación de los métodos de enseñanza deben responder a las exigencias de la edad psicológica, a la estructura interna de la materia (ciencia) que se enseña y a los principios de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2009; Solovieva y Quintanar, 2012, 2014). El objeto de estudio en la teoría de la actividad desde el enfoque histórico cultural plantea una nueva metodología.

Metodología desde el enfoque histórico cultural

Al analizar el enfoque metodológico desde la obra de L.S. Vigotsky y sus seguidores, es posible notar que comparte algunas características, tanto de la metodología cuantitativa, como cualitativa.

En la tabla 2 podemos observar que el objeto de estudio es el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es decir, de acuerdo a Vigotsky y sus seguidores, el método de estudio psicológico, antes que nada, es el método genético que permite observar fenómenos, no estáticos o consolidados, sino el proceso mismo del desarrollo, su despliegue en el tiempo con los resultados que se obtienen. Desde este punto de vista, el método debe satisfacer a los

© Editorial EOS

objetivos de tal estudio, por lo que se formula, por primera vez en la obra de Vigotsky (Vigotsky, 1983, capítulos 1, 2, 3) el método de estudio genético.

¿Cómo es posible observar el desarrollo sin interferir en su transcurso? Por esta razón, precisamente, en el enfoque metodológico de L.S. Vigotsky se plantea una participación real del experimentador quien nunca queda como un observador y registrador "indiferente", que pretende explicar los datos y los hechos libres de sus influencias (o de cualquier otro tipo de influencia cultural). En la metodología de Vigotsky y sus seguidores, el método de estudio concreto es el método genético, en el cual el experimentador establece las condiciones que permiten observar la transformación del proceso que estudia, justo a partir de su propia influencia. En esta propuesta, durante las investigaciones es importante estudiar la forma de comportamiento o la reflexión acerda de ella, no como una cosa, sino como un proceso. La metodología permitió estudiar y analizar la formación de las funciones psicológicas superiores como el proceso de su mediatización.

Este método fue precisado y desarrollado a partir de los trabajos de P. Ya. Galperin, A. N. Leontiev y N.F. Talizina, cuando desde la plataforma de la teoría de la actividad fue posible hablar acerca de la adquisición y la transformación de diversas formas de actividades (Leontiev, 1975, 1983). Los autores mencionados han sido directores de múltiples estudios, en los cuales se realizó la formación experimental de las acciones intelectuales en la edad preescolar y escolar. La consideración del experimento desde el punto de vista genético, modifica el rol del experimentador en este proceso. El experimentador, en este caso, se convierte en el "proveedor" y "organizador" del proceso que se estudia. En este aspecto, surge la posibilidad de hablar de una cercanía con la comprensión del papel del investigador en la metodología cualitativa. Desde la perspectiva cualitativa, el investigador no es ajeno al proceso que estudia, sino que es un participante incluyente (Busiguina, 2013). Solo podemos agregar que, desde la metodología propuesta en la obra de Vigotsky y sus seguidores, del investigador dependen no solo los procesos, sino los resultados, los cuales, sin su participación, no se pueden obtener.

Debemos señalar que los representantes del enfoque metodológico cuantitativo o cualitativo citan a Vigotsky, pero no utilizan su metodología ni estudian los procesos genéticos. Al mismo tiempo, es probable que otros autores, sin citar el nombre de Vigotsky, trabajen sobre la formación y el desarrollo psicológico. Debemos subrayar que es posible considerar, bajo esta perspectiva, a todos los trabajos que se dirijan a la adquisición no espontánea (queremos subrayar este aspecto) que utilicen la metodología propuesta por Vigotsky, siempre y cuando el experimento sea con intención reflexiva y planeada y que el resultado no sea casual.

© Editorial EOS

Desde nuestro punto de vista, los estudios de rehabilitación, corrección y desarrollo en casos de pacientes adultos con daño cerebral y niños con problemas en su desarrollo, pueden considerarse como ejemplos claros del uso de la metodología formativa. En todos estos casos, los terapeutas, psicólogos y neuropsicólogos describen los datos de la evaluación inicial y, después de la intervención, comparan con los datos de la evaluación final a partir del método correctivo diseñado y aplicado. Cabe mencionar que la descripción de estos hallazgos se puede realizar de forma cuantitativa o cualitativa, sin que se modifique la esencia misma del experimento formativo (Solovieva, 2013, 2014).

El método de enseñanza en el arte teatral, planteada en Rusia a principios del siglo XX, se relaciona con la metodología formativa, debido a que el autor, sus colaboradores y seguidores en otros países han descrito las transformaciones cualitativas psíquicas y comportamentales de los actores que participaron en sus seminarios y prácticas y que adquirieron paulatinamente las habilidades que Stanislavski, deliberadamente, creaba en ellos (Stanislavski, 1994).

Stanislavski iniciaba su enseñanza y entrenamiento con los actores novatos que no tenían experiencia o que esta era muy reducida y elemental. La única condición que Stanislavski consideraba indispensable para que el joven actor se incluyera en sus sesiones, era que estuviera altamente motivado y que el teatro fuera el sentido principal de su vida. Por otro lado, Stanislavski no seleccionaba a sus alumnos a través de alguna evaluación que le mostrara datos acerca de la predisposición física, la apariencia o las habilidades emocionales, etc. Lo más importante era el interés genuino por el teatro. Opinamos que sería sumamente interesante comparar esta posibilidad de selección de personal, en comparación con las pruebas proyectivas o psicométricas ampliamente utilizadas en la actualidad.

En todos los trabajos citados, los datos sin duda pueden ser generalizados, pero no desde el punto de vista estadístico, sino a partir del análisis psicológico del contenido del proceso formativo. Por ejemplo, existe una alta probabilidad de que un alumno que asista a clases de arte teatral de acuerdo al método de Stanislavski, pueda estar mejor capacitado para la actuación, en comparación con un alumno no entrenado o que haya estudiado teatro de la manera tradicional.

Las sesiones de intervención, corrección o rehabilitación neuropsicológica apropiadamente organizadas y realizadas durante el periodo necesario, siempre conducen al éxito, el cual puede observarse con pruebas neuropsicológicas. Para afirmar este hecho no se requiere de una población estadísticamente amplia, ni de la comparación con un promedio es-

© Editorial EOS

tadístico. Un solo caso clínico o un solo experimento formativo puede ser suficiente para llegar a esta afirmación. Al mismo tiempo, dicha afirmación de ninguna manera significa que "todos son iguales" o que no puede haber diferencias individuales, desviaciones, mayores logros o fracasos, que pueden depender de factores muy diversos, los cuales pueden o no controlarse. En resumen, el hecho de que haya generalizaciones, no rechaza las excepciones o las diferencias que pueden ser observadas o estudiadas, si estos son los objetivos del investigador. De allí, viene un enorme uso práctico, pedagógico y educativo del enfoque metodológico desde la obra de L.S. Vigotsky y sus seguidores.

Elkonin (1989) escribió: "...L.S. Vigotsky es el fundador de la psicología no clásica – la psicología que representa una ciencia acerca de cómo, desde el mundo del arte, el mundo de las herramientas y la producción, nace y surge el mundo subjetivo de un hombre" (pág. 478). Nos gustaría proponer que Vigotsky es también el fundador del método no clásico en la psicología, que difiere del registro, la medición, la observación o la interpretación de los procesos y fenómenos. A esta se le acostumbra llamar "metodología del experimento formativo o método genético formativo" (Galperin, 1998). Este método, escribió Vigotsky, puede denominarse experimental, debido a que este "reproduce artificialmente y crea genéticamente el proceso del desarrollo psicológico" (Vigotsky, 1983, pág. 95). Podemos decir también que este método se relaciona con la concepción teórica general acerca del desarrollo psicológico y de la actividad psicológica. Metafóricamente hablando, toda la ontogenia humana puede ser estudiada con el método del "experimento formativo".

Conclusiones

Las diferencias principales de la metodología del experimento formativo y el enfoque cuantitativo y cualitativo, se pueden resumir de la manera siguiente:

1) La metodología cualitativa y la metodología de Vigotsky implican la participación del experimentador, con la diferencia de que en la metodología de Vigotsky el experimentador es consciente y reflexivo de los cambios y de las transformaciones que él produce en sus sujetos y que él acepta y aspira. En la metodología cuantitativa esta participación es inaceptable.
2) La metodología de Vigotsky estudia los procesos en su desarrollo y en su dinámica, mientras que los enfoques cuantitativo y cualitativo estudian fenómenos formados que pueden ser explicados, ya sea por efectos del organismo, o por efectos de la sociedad y cultura.

© Editorial EOS

3) La metodología cuantitativa se apoya en el análisis estadístico de los datos, los cuales sirven para generalizar los datos obtenidos. Este análisis, así como la generalización de los datos se rechaza en la metodología cualitativa. La metodología de Vigotsky puede utilizar métodos de análisis tanto cuantitativo (estadístico) como cualitativo, pero los resultados de estos análisis son interpretados en los términos de la teoría psicológica. Las generalizaciones en el enfoque de Vigotsky se hacen desde la validez interna y del análisis estructural y de contenido, de acuerdo a los objetivos de cada investigación en particular.
4) El uso práctico del enfoque cuantitativo se relaciona con la evaluación de poblaciones amplias y la comparación de los datos con un promedio estadístico. En el caso del enfoque cualitativo, el uso práctico puede ser una descripción detallada de los diversos procesos sociales cristalizados. En el caso del enfoque formativo, el uso práctico se relaciona con los aportes para la creación de formas nuevas de desarrollo, enseñanza, pedagogía, intervención, corrección, rehabilitación, creación artística, etc.

Sin pretender responder a todas las preguntas que actualmente inquietan a diversos investigadores y especialistas, consideramos, estando de acuerdo con Vigotsky, que es importante reconocer que la crisis existe y que debemos tratar de resolverla de manera dialéctica, conociendo sus causas y raíces, aportando consideraciones y argumentos reflexivos y constructivos.

Referencias

Asmolov, A.G. (2000). *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica.* Moscú, Sentido.

Bajtin, M.M. (2009). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bozhovich, L.I. (1981). Etapas de la formación de la personalidad en la ontogenia. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis. *Antología de la psicología del desarrollo y psicología pedagógica.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú: 129-138.

Busiguina, N.P. (2013). *Metodología de los estudios cualitativos en psicología.* Moscú: INFRA-M.

Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo.* Moscú, INTER.

Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza.* Moscú, Sociedad Pedagógica de Rusia.

Dilthei, W. (2004). *La esencia de la filosofía.* México, Losada.

Eco, U. (2008a). *Decir casi lo mismo.* México, Lumen.

© Editorial EOS

Eco, U. (2008b). *Tratado sobre la belleza.* México: Lumen.

Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general.* México, De Bolsillo.

Elkonin, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas.* Moscú, Pedagogía.

Ermolayev-Tomin. O.Yu. (2013). *Métodos matemáticos en psicología.* Moscú: Ed. You Right.

Foucault, M. (2016). *Enfermedad mental y psicología.* España: Paidós.

Freud, S. (1992). *Del otro lado del principio del placer.* Moscú: Progreso.

Gadamer, H-G. (2012). *Verdad y Método.* México: Edicones Sígueme Salamanca.

Galperin, P. Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva.* Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología.* Moscú: Escuela Superior.

Ilienkov, E.V. (2011). *Lógica dialéctica. Ensayos sobre historia y teoría.* Moscú: Casa de Libro Librokom.

Ivanovsky, V. N. (1923). *Introducción metodológica a la ciencia y la filosofía.* Minsk.

Kornilov, K.N. (1922). *Estudio de las reacciones en el hombre.* Moscú.

Kornilova, T.V. y Smirnov, S.D. (2013). *Bases metodológicas de la psicología.* Moscú: Editorial You Right.

Leontiev, A.N. (1975). *Actividad, consciencia, personalidad.* Moscú: Universidad estatal de Moscú.

Lotman, Yu.M. (2001). *Semio-esfera.* San Petersburgo: Arte.

Luria, A.R. (1973a). *Pequeño libro de una gran memoria.* Madrid: Taller de ediciones Josephine Betancou.

Luria, A.R. (1969). La neuropsicología como ciencia. *Revista de psicología general y aplicada,* 24: 5-28.

Luria, A.R. (1973b). *El hombre con su mundo destrozado.* Madrid: Colección Psiquiatría y Sociedad.

Lurie, S.V. (2003). *Psicología antropológica.* Moscú: Proyecto Académico.

Pavlov, I.P. (1950). *Obras completas.* Tomo III, 1. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS: 92-112.

Piaget, J. (1977). L'epistémologie génétique. En: J. Piaget et R. Evans. *Mes Idées.* Paris: Denoel-gonthier: 37-54.

Popper, C. (1983). *La lógica y el crecimiento del conocimiento científico.* Moscú: Progreso.

Popper, C. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos.* T. 1. Moscú: Iniciativa Cultural.

Popper, C. (2002). *Conocimiento objetivo. Aproximación evolutiva.* Moscú: Editorial URSS.

Riker, P. (1995). *Hermenéutica, política, ética.* Moscú: Academia.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2012). *Actividad de juego en la edad preescolar.* México: Trillas.

© Editorial EOS

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora.* México: Trillas.

Solovieva, Yu. (2013). El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación,* 25, 2: 131-135.

Solovieva, Yu. (2014). Intervención neuropsicológica infantil: diversidad de posibilidades. *Revista Chilena de Neuropsicología,* 9, E2: 46-48.

Stanislavski, K. S. (1994). *Etica y disciplina. Método de acciones físicas. (Propedéutica del actor).* México: Grupo Editorial Gaceta.

Stefanenko, T.G. (2008). *Etnopsicología.* Moscú: Aspect Press.

Talizina, N.F. (2000). *La formación de habilidades del pensamiento matemático.* San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina, N.F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.* México: Universidad Autónoma de Puebla.

Vargas-Llosa, M. (2006). *La orgía perpetua.* México: Alfaguara.

Velichkovsky, B.M. (1982). *Psicología cognitiva contemporánea.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Vigotsky, L.S. (1982). *Obras escogidas.* Tomo II. Moscú: Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1983). *Obras escogidas.* Tomo III. Moscú: Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1987). *Psicología del arte.* Moscú: Pedagogía.

Vigotsky, L.S. (1992). *Obras escogidas.* Tomo II. Madrid, Visor.

Vigotsky, L.S. (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas.* Tomo III. España, Visor: 11-46.

Vigotsky, L.S. (1996). *Obras escogidas* Tomo IV. Madrid, Visor.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review,* 20: 158–177.

Yaroshevsky, M.G. (2007). *L.S. Vigotsky en la búsqueda de una nueva psicología.* Moscú: LKI.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Yurevich, A.V. (2001). Liberalismo metodológico en psicología. *Problemas de Psicología,* 5: 3-18.

Yurevich, A.V. (2006). La interpretación en psicología. *Revista Psicológica,* 27, 1: 97-106.

Zhdan, A.N. (1990). *Historia de la Psicología.* Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

© Editorial EOS